



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Resultater fra to kvalitative casestudier i Brønderslev Kommune 2016

Drugli, May Britt; Frederiksen, Pia; Hansen, Ole Henrik

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Drugli, M. B., Frederiksen, P., & Hansen, O. H. (2017). *Resultater fra to kvalitative casestudier i Brønderslev Kommune 2016*. Aalborg Universitetsforlag. FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Laboratorium for
forskningsbaseret
skoleudvikling og
pædagogisk praksis,
Institut for Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet

May Britt Drugli
Pia Susanne Frederiksen
Ole Henrik Hansen

Resultater fra to kvalitative casestudier i

Brønderslev Kommune 2016

FULM
Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer
AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Laboratorium for
forskningsbaseret
skoleudvikling og
pædagogisk praksis,
Institut for Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet

Resultater fra to kvalitative casestudier i

Brønderslev Kommune 2016

FULM

Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Resultater fra to kvalitative casestudier i Brønderslev Kommune 2016
May Britt Drugli, Pia Susanne Frederiksen og Ole Henrik Hansen

Skriftserieredaktion:

professor Thomas Nordahl, SePU, Høgskolen i Innlandet
professor Bengt Persson, RCIW, Högskolan i Borås
professor Lars Qvortrup, NCS, AU

Forfatterne:

- Professor May Britt Drugli
NTNU, Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet
- Lektor, ph.d. Pia Susanne Frederiksen
Ekstern konsulent, Aalborg Universitet og lektor på
læreruddannelsen, UCN
- Lektor, ph.d. Ole Henrik Hansen
DPU, Aarhus Universitet

Redigering af rapporten:

Ole Hansen og Line Skov Hansen

Korrektur og opsætning

Annemette Helligsø

Udgiver:

Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
T: 99407140
F: 96350076
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

ISBN: 978-87-7112-633-4

ISSN: 2246-4395

©2017 Udgiver og forfatterne

Indhold

Forord.....	5
Referencer.....	7

En kvalitativ undersøgelse af læringsmiljøet i to børnehaver i Brønderslev Kommune.....	8
Introduktion	8
Metode.....	12
Observationerne	16
Interviews.....	20
Diskussion	25
Referencer.....	31

Køn, adfærd og social trivsel – et kvalitativt studie af læringsmiljøets betydning for adfærd og social trivsel hos piger og drenge i to skoleklasser i Brønderslev Kommune.....	33
Introduktion	33
Metoder og datagrundlag.....	38
Resultaterne.....	39
Interview	41
Sammenfattende refleksion.....	47
Referencer.....	52

Forord

I denne rapport præsenteres resultaterne af to kvalitative casestudier, som på forskellig vis omhandler arbejdet med læringsmiljøudvikling i Brønderslev Kommunes dagtilbud og skoler via forsknings- og udviklingsprojektet 'Udvikling i fællesskaber' (2013-2016). Projektet involverer et treårigt samarbejde mellem Brønderslev Kommune og Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP), Aalborg Universitet, om en forskningsbaseret- og informeret kommune- og institutionsomfattende udvikling af læringsmiljøet i kommunens dagtilbud og skoler. Udvikling i fællesskaber omfatter dermed i alt ca. 780 børn i alderen 4-5 år, 4.500 skoleelever fra 0. klasse til og med 10. klasse, samt ca. 600 lærere, ledere, pædagoger og pædagogmedhjælpere, samt tilknyttede vejledere fra kommunens PPR og støtteteam.

Ved projektets start blev der opsat følgende overordnede mål:

- Etablering af en fælles pædagogisk platform for arbejdet med inklusion på tværs af skoler, dagtilbud, det kommunale Støtteteam og PPR
- Udvikling af dagtilbud og skoler, så de er kendetegnet ved en inkluderende kultur, hvor den fælles platform afspejles i medarbejdernes sprog og adfærd
- Sikring af at alle dagtilbud og skoler har fleksible og inkluderende læringsmiljøer, hvor børn og unge opnår optimal læring og trivsel
- Alle dagtilbud og skoler understøttes i at inddrage forældrene i udviklingen af inkluderende børnefællesskaber

Forskningsdelen af projektet omfatter en kvantitativ og en kvalitativ del. Den omfatter desuden pædagogiske interventioner i form af kapacitets- og kompetenceudvikling af kommunens lærere, pædagoger, ledelse i dagtilbud og skoler samt kommunale ressourcepersoner fra PPR og kommunens støtteteam. Den kvantitative del består af to kortlægningsundersøgelser, som er gennemført ved projektets start fra december 2013 til januar 2014 (T1) og i januar til februar 2016 (T2) (Nordahl, Hansen, Nordahl, Sunnevåg, & Hansen, 2017; Qvortrup, Nordahl, Hansen, & Hansen, 2015). Begge kortlægninger er afrapporteret i FULM¹ forskningsserien på Aalborg Universitetsforlag. Den kvalitative del består af to casestudier, som også er indholdet for nærværende rapport, og som er i rapporten er struktureret som artikler med følgende indhold og forfattere:

¹ FULM står for 'Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer'. Seriens rapporter kan ses her: <http://aauforlag.dk/Shop/skriftserie/fulm-forskningsinformeret-udvikling-af-laerin/default.aspx>

- Et kvalitativt studie af læringsmiljøet i to børnehaver, gennemført af professor May Britt Drugli fra NTNU og lektor Ole Henrik Hansen, Aarhus Universitet
- Et kvalitativt studie af læringsmiljøets betydning for adfærd og social trivsel hos piger og drenge i to skoleklasser, gennemført af lektor og ph.d. Pia Susanne Frederiksen, University College Nordjylland.

Begge studier er gennemført som mikrostudier i henholdsvis to udvalgte børnehaver og to udvalgte skoleklasser i Brønderslev Kommune.

For at få identificeret udvalget i disse fire enheder, så blev der anvendt variansanalyser (One-way-ANOVA) hvor alle dagtilbud og alle skoler i Brønderslev Kommune indgår (Nordahl et al., 2017; Qvortrup et al., 2015). Der ligger tre kriterier til grund for disse to analyser: Børnenes/elevens vurdering af egen trivsel i børnehaven/skolen, kontaktpædagogens eller klasselærerens vurdering af det enkelte barns/elevs sociale kompetence, samt kontaktpædagogens vurdering af det enkelte barns sproglige færdigheder og klasselærerens vurdering af den enkelte elevs skolefaglige præstationer. Ifølge analyserne befinder de udvalgte børnehaver og skoler sig indenfor 15 % af de dagtilbud/skoler som enten scorer højt eller lavt ved projektets første og eller anden kortlægningsundersøgelse fra henholdsvis 2013/14 og 2016 (ibid.).

Udvælgelsen af børnehaver og skoleklasser er foretaget af professor Thomas Nordahl i samarbejde med LSP. De i alt tre forskere, der har gennemført de rapportens to casestudier har ikke været bekendt med hvorvidt den enkelte børnehave eller skoleklasse lå i top eller bund af de valgte parametre i forhold til resultaterne fra kortlægningsundersøgelserne.

Det er hensigten at rapporten og dens to artikler sammen med resultaterne fra første og anden kortlægningsundersøgelse (Nordahl et al., 2017; Qvortrup et al., 2015) fremadrettet skal danne grundlag for pædagogiske initiativer i form af ledelsestiltag, pædagogiske udviklingsaktiviteter og ledelses- og kompetenceudviklingsaktiviteter på kommune-, institutions- og teamniveau.

Afslutningsvist vil vi gerne sige en stor tak til de pædagoger og lærere, børn og elever, samt ledere som har gjort denne rapport mulig, også tak for samarbejdet til direktør Henning Risager og ledelsesstaben på Brønderslev Kommune samt til koordinaterne Hanne Jakobsen og Jonna Nielsen.

Ole Hansen, LSP, Aalborg 2017

Referencer

- Nordahl, T., Hansen, L. S., Nordahl, S. Ø, Sunnevåg, A., & Hansen, O. (2017). *Resultater fra anden kortlægningsundersøgelse i brønderslev kommune 2016*. Aalborg Universitetsforlag. [http://vbn.aau.dk/da/publications/resultater-fra-anden-kortlaegningsundersogelse-i-broenderslev-kommune-2016\(35656bff-26ec-407b-8c65-9207a65e4a54\).html](http://vbn.aau.dk/da/publications/resultater-fra-anden-kortlaegningsundersogelse-i-broenderslev-kommune-2016(35656bff-26ec-407b-8c65-9207a65e4a54).html)
- Qvortrup, L., Nordahl, T., Hansen, L. S., & Hansen, O. (2015). *Resultater fra kortlægningsundersøgelse i brønderslev kommune 2014*. Aalborg Universitetsforlag. [http://vbn.aau.dk/da/publications/resultater-fra-kortlaegningsundersogelse-i-broenderslev-kommune-2014\(119088f4-d1c4-4715-92d0-9355a16c9e9c\).html](http://vbn.aau.dk/da/publications/resultater-fra-kortlaegningsundersogelse-i-broenderslev-kommune-2014(119088f4-d1c4-4715-92d0-9355a16c9e9c).html)

En kvalitativ undersøgelse af læringsmiljøet i to børnehaver i Brønderslev Kommune

Af May Britt Drugli og Ole Henrik Hansen

Introduktion

Denne kvalitative undersøgelse er en del af Brønderslev Kommunes projekt Udvikling i Fællesskaber (UiF) og er lavet på baggrund af interviews med ledere og pædagogisk personale, samt observationer i to af kommunens dagtilbud. I dette projekt er der tidligere gennemført to kvantitative kortlægninger før og efter et to-årigt udviklingsarbejde i dagtilbud. Hensigten med denne kvalitative undersøgelse er at fremskaffe en mere dybdegående viden om børnehavers fokus på børns trivsel, læring og udvikling i to børnehaver (Børnhave A og Børnhave B), som scorede forskelligt i den kvantitative kortlægningsundersøgelse T2². Forskerne i den kvalitative undersøgelse kendte ikke til børnehavernes scoringer i den kvantitative undersøgelse.

Teoretisk forankring

Vi beskriver her kort det teoretiske grundlag for vores forståelse og vurdering af det kvalitative datamateriale.

Kvalitet i dagtilbud

En række danske og internationale forskningsprojekter (se bl.a. Nordahl, 2012; Nielsen, 2009; Sheridan, 2009; Sylva, 2010), har undersøgt sammenhængen mellem barnets tidligt tilegnede kompetencer og barnets præstationer i skolen og i livet derefter. Såvel OECD som EU har sat fokus på betydningen og udviklingen af dagtilbud. OECD har gjort det med rapporterne 'Starting Strong' (OECD, 2001), 'Education Policy Analysis' og 'Starting Strong 2' (OECD, 2006). EU har gjort det i en 'Meddelelse fra Kommissionen'. I Education Policy Analysis kom analytikerne frem til, at dagpasningsområdet er vigtigt, ikke bare for at sikre børnenes pasning men også for at gøre dem parate til det videre uddannelsesforløb og sætte ind over for risikobørn – og dermed også den sociale arv. I Starting Strong rapporterne og i EU-meddelelsen bliver der lagt vægt på, at dagtilbuddene har en vigtig rolle at spille overfor børn fra svage sociale og økonomiske kår, herunder for børn med indvandringsbaggrund. EU-meddelelsen rummer resultater, som PISA og PIRLS undersøgelsesnes data har muliggjort, og disse data viser, at deltagelse i førskoletilbud af høj kvalitet giver et løft, der svarer til mellem et og to

² T2 står for tidspunkt 2.

skoleår. Efter gennemgang af EU-landenes førskoletilbud kommer kommissionen med anbefaling af, at man i et samarbejde søger at imødekomme den dobbelte udfordring, det er både at give alle adgang til førskoletilbud og at forbedre kvaliteten af ordningerne gennem velintegrerede tjenester, der bygger på en fælles vision for den rolle, ordningerne spiller, at etablere planer for arbejdet i tilbudene og at sørge for, at personalet har de nødvendige kompetencer.

I arbejdet med at skabe dagtilbud af høj kvalitet, kan forskning i almen pædagogisk virksomhed for de 0-6 årige vise os, at betydningen af hvordan kontekstuelle faktorer i læringsmiljøet håndteres og pædagogisk kvalitet, hænger sammen.

Kontekstuelle faktorer er ikke mindst faktorer som relationen mellem barn og voksen, relationen mellem barn-barn, dagtilbuddets inklusionsstrategier, dagtilbuddenes evne til at koble omsorg og læring, interaktionernes karakter (evnen til empati), forældrenes syn på dagtilbuddet, læringens målrettethed, pædagogikkens indhold og pædagogiske strategier, ledelsesforhold og det pædagogiske personales syn på fx læring.

Pædagogisk kvalitet er karakteren af, hvordan de kontekstuelle forhold håndteres. Disse elementer er gensidigt afhængige af hinanden. I den forstand forstås kvalitet som det, der konstituerer læringsmiljøet. Ikke et udkomme af pædagogik – men forudsætningen. Kvalitet kan med udgangspunkt i den ovennævnte kvalitetsforskning beskrives i disse seks punkter (Sylva et al., 2010).

1. Et læringsmiljø, der er udfordrende og er planlagt som et intentionelt miljø, med opsatte læringsmål og planlagte trin, der må formodes at bringe barnet til målet
2. Et læringsmiljø, hvor den professionelle voksne leder børnenes læring. Hun synliggør læringsprocesserne, og hun sikrer, at børnene når det planlagte mål. At børnene kommer igennem de nødvendige trin i den rigtige rækkefølge
3. Et læringsmiljø præget af varme interaktioner. Hvor den professionelle voksne næres ved samværet og det pædagogiske arbejde. Hvor kommunikationen, interaktionerne og de intersubjektive episoder er præget af følelsen af nærvær, interesse, nysgerrighed og delte hensigter
4. Et læringsmiljø, der forstår, at omsorg aldrig alene er omsorg, og læring aldrig alene er læring. Begge processer hænger uløseligt sammen og formidles i ét og samme moment. Det er netop evnen til at forstå disse elementer som ét, der gør, at læringen bliver meningsskabende og at omsorgen bliver grundlag for barnets stadige overskridelser og tilblivelser
5. Et læringsmiljø, der støtter børns sociale læring, fx konfliktløsning og inkluderende miljøer

6. Et læringsmiljø, der indregner og støtter forældre i forhold til børns læring i hjemmet

Det udviklingsfremmende samspil

Børnehavens proceskvalitet omhandler børnenes erfaringer i børnehaven og er det, som betyder mest for, hvordan de faktisk har det der og hvilken effekt, børnehaven har i forhold til deres udvikling på kort og lang sigt (Phillips & Lowenstein, 2011). Voksen-barn relationen og relationerne børnene imellem udgør de mest centrale elementer i børnehavens proceskvalitet.

For at børn skal trives, udvikle sig og lære, er det relationelle grundlag nødvendigt, men ikke tilstrækkeligt. Der synes at være tre dimensioner i voksen-barn samspillet, som har særlig betydning for barnets trivsel, udvikling og læring i børnehaven, nemlig emotionel støtte (hvor empati indgår), organisering (rutiner og gruppeledelse mv.), samt støtte til læring og sprogudvikling (Hamre et al., 2013).

Emotionel støtte indebærer gode relationer, hvor barnets behov for nærhed, varme og tryghed, samt selvstændighed, autonomi og mestring bliver varetaget. Den emotionelle støtte omfatter endvidere en god atmosfære præget af varme, øjenkontakt, fælles glæde og latter, sensitive voksne som opfanger børnenes udtryk og behov, og at børnenes perspektiver bliver taget alvorligt. Derudover er der en balance mellem børne- og voksenstyrede aktiviteter, og børnene støttes til at mestre samspillet med hinanden.

Organisering omfatter proaktive rutiner og strukturer i hverdagen, som fremmer børns trivsel og positive adfærd i børnehavens hverdagssituationer (for eksempel en god start, gode beskeder, hensigtsmæssigt fysisk miljø, gode overgange og god afslutning), tilgangen til stimulerende materialer, lege og aktiviteter samt god ledelse af børnegruppen.

Støtte til læring og sprogudvikling omfatter udvidelse og berigelse af børnenes handlinger og aktivitet, og at børnene hjælpes til stadig øget forståelse og mestring. Endvidere indebærer det tur-taging i flere runder, hvor kvaliteten af personalets respons er god og bringer samspillet videre, for eksempel ved at barnet får en forklaring, som gør, at hun eller han lærer noget nyt. Støtte til sprogudvikling indgår som en naturlig del af det daglige samspil, ved at børnene omsluttet af sprog, får støtte til selv at bruge sproget og nye ord bliver introduceret og forklaret på en naturlig måde.

Pædagogisk iscenesættelse

Grundlaget for pædagogisk praksis i danske dagtilbud opdeles i tre dele; 1. Politisk grundlag, 2. Strukturelt grundlag og 3. Relationelt grundlag.

Det politiske grundlag består først og fremmest af de overordnede politiske plantegninger, der danner grundlaget for det daglige pædagogiske arbejde i landets dagtilbud. Det rummer lovgrundlaget for dagtilbuddet, en lovgivning, der baserer sig på en kulturel og historisk udvikling, men også intentionen om en demokratisk dannelse af alle børn. I 2004 fik feltet sit eget curriculum, seks læ-

replanstemaer, der har medvirket til at etablere feltet som et professionelt, pædagogisk velfærdstilbud, der overskrider en almen pasningsordning og tilstræber at blive et dannende og uddannende tilbud for de danske børn (Folketinget, 2004). Det første led i uddannelsessystemet. Et pædagogisk tilbud, der skal skabe fundamentet for demokratiske, livsduelige velfærdsborgere. Et curriculum, der blev revideret i 2016 med den hensigt at gøre en ekstra indsats for børn i udsatte positioner, for børns generelle læring, og så blev begrebet *Dannelse* løftet frem. Det politiske grundlag rummer desuden en lokal politisk forvaltning af dagtilbudsloven. Her tilpasses den nationale lovgivning til lokale politiske og demografiske forhold, som svarer til kommunernes forskellige demografi, socio-økonomiske forhold og deres geografiske udstrækning.

Det strukturelle grundlag refererer til det enkelte dagtilbuds særlige rammevilkår. Det er tilbuddets økonomiske ramme, der er fastsat lokalt af det kommunale politiske udvalg, det er dagtilbuddets prioritering af ansatte i forhold til de børn, de har, og det er antal uddannede i forhold til uuddannede personaleenheder. Det er pædagogiske valg i forhold til hvor mange børn og i hvilke aldre og funktionsniveauer, som pædagogerne vælger at arbejde med, og hvilke børn de vælger at sætte sammen på hvilke tidspunkter. Det er kriterier for, hvilken organisering de i øvrigt lægger hen over hverdagen i dagtilbuddet og hvilke pædagogiske valg, de vælger at bruge som grundlag for børnenes læreprocesser.

Det relationelle grundlag (proceskvalitet) baserer sig på vores evne som pædagoger til at indleve os i børns tanker og følelser og reagere hensigtsmæssigt på en passende måde. Det relationelle grundlag omhandler blandt andet personaltets empati overfor børnene. Empatien er dobbeltstrengt. Ser vi en person blive fx trist, er det fx ikke nok blot at kunne sætte sig ind i, at vedkommende må være bange og utryg. Vi skal også reagere med en spontan trang til at hjælpe personen, hvis der skal være tale om en empatisk reaktion. Empati kræver ifølge Baron-Cohen (2011) både en *genkendelse* af den andens tanker og følelser, altså at kunne mærke den andens følelser i sig selv, og en tilbøjelighed til at *reagere* på en passende måde. Om pædagogen så faktisk reagerer og kommer barnet til hjælp, er et helt andet spørgsmål, der både kræver overvejelser over situationen, og hvor meget man er i stand til at hjælpe. Men trangen til fx at yde omsorg og til at gøre noget for den anden skal være til stede. Ellers er det ikke en fuldt udviklet form for empati.

I pædagogikkens sociale liv er empati således en central relationskompetence. At være empatisk overfor børn gør, at de oplever, de bliver værdsatte og føler, at deres tanker og følelser bliver forstået – de oplever sig set (Tomasello, 2014). Empati er helt afgørende i barnets udvikling af venskaber og nære forhold til andre mennesker (Hansen, 2015). Empati er samtidig en afgørende faktor i læringsprocesser (Tomasello, 2009).

Studiets målsætning

Dette kvalitative studie har som mål at undersøge læringsmiljøet i to børnehaver i Brønderslev Kommune.

Undersøgelsen vil blive baseret på to forskningsbaserede fokusområder: 1. Kvalitet i dagtilbud og 2. Pædagogisk iscenesættelse. Det indebærer, at vi leder efter teoretisk funderede pointer i den pædagogiske praksis; fx hvilke elementer rummer relationerne mellem voksne og børn? Hvordan vægtes planlægningsarbejdet? Hvordan bestemmes det pædagogiske indhold i forhold til børnenes udviklingstrin?

Undersøgelsen ønsker at besvare disse tre spørgsmål:

- Hvorfor kommer den kvantitative kortlægningsundersøgelse forskelligt ud i to børnehaver, som ellers ligner hinanden og har ens vilkår – kan der identificeres en sammenhæng mellem resultaterne fra den kvantitative undersøgelse og de kontekstuelle pædagogiske valg, som kan identificeres i den daglige praksis?
- Hvordan viser ledelsen sig i den identificerbare daglige praksis i de to børnehaver?
- Hvordan er sammenhængen mellem de to dagtilbuds 1. politiske grundlag, 2. strukturelle grundlag og 3. relationelle grundlag (se andetsteds i rapporten)

Metode

Undersøgelsen har fundet sted i to udvalgte børnehaver i Brønderslev Kommune. Udvælgelsen skete på baggrund af de to dagtilbuds scorer i en kvantitativ kortlægningsundersøgelse foretaget af LSP³, AAU. De to børnehaver repræsenterer to forskellige resultater i forhold til relationer, socialitet og sproglige færdigheder. Forskerne, der gennemførte det kvalitative studie, kendte på forhånd ikke til børnehavernes kvantitative scorer.

I undersøgelsen er der gennemført observationer (se nedenfor) af pædagogisk praksis på to stuer i begge børnehaver (totalt 4 observationer) (Hansen, 2013), samt semistrukturerede interviews af i alt 7 pædagoger (2 gruppeinterviews) og 2 ledere (Kvale & Brinkmann, 2009).

Interviews har til formål at give forskellige perspektiver på den praksis, som vi også observerer. Disse perspektiver er afgørende for at kunne udtale sig om bevæggrunde, udfordringer og oplevelser af den levede hverdag i de to dagtilbud.

Særligt om observationer

Der er tre observationsobjekter i vores fokus: barn, voksen og deres interaktioner samt den pædagogiske iscenesættelse. Det betyder, at vi skal tolke på interaktioner.

³ Laboratorium for forskningsbaseret Skoleudvikling og Pædagogisk praksis

Overalt hvor mennesker kommunikerer, benytter de ord, mimik, gestik og prosodi mm., og disse elementer skaber form og struktur i vores intentionelle kommunikation (Goodwin, 2011). Ikke at det er en endelig beskrivelse af kommunikation, men det skitserer i et videnskabeligt perspektiv grænsen mellem det erkendelige og det ukendte. Det illustrerer sprogets sande vidunder, at sproget på en gang åbenbarer intentioner og samtidig holder så meget skjult. Det, vi kommunikerer, er en tanke, en følelse, en intention. Men den, der modtager, kan ikke se tanken – han kan alene sanse det, der kommer ud af den talendes organisme. Man kan så at sige kun se skyggen af den talendes intention.

At se kommunikation på denne måde indikerer, at de, der kommunikerer ligesom den, der observerer interaktioner, via strukturen i kommunikationen får en intuitiv indikation af, hvad der kommer efter.

Kontekster, der bidrager med meningsskabende kommunikative strukturer og intentioner; tale og tegn, er i den forstand ikke alene tale og tegn, de beskriver relationen mellem situeret handling og kontekst. Dette medfører en særlig udfordring for den, der skal observere. Man er med andre ord nødt til at tolke.

Som beskrevet ovenfor er der tale om fortolkninger, når vi fx registrerer dialoger. Hermed også om en given dialog er åben eller lukket, men vel at mærke en fortolkning ud fra nogle teoretiske kriterier, der kan definere, hvad vi ser efter. Definitionerne er således (Hansen, 2013):

1. Lukkede dialogformer – er dialoger, der starter med et lukket spørgsmål (enten i ord eller i kropssprog), der enten kan besvares med et ja eller et nej (i ord eller i kropssprog) og derved afslutter interaktionen, dvs. ét dialogskifte. I kropssprog kan et lukket spørgsmål være bydende gestik samtidig med en spørgende mimik: "Må jeg få en kage?"
2. Åbne dialoger – er dialoger, der starter med et åbent spørgsmål (enten i ord eller i kropssprog), der ikke kan besvares med et ja eller nej, og derved åbnes mulighed for en længere interaktion – flere dialog-skift. I kropssprog kan et åbent spørgsmål fra et barn være en spørgende attitude i forhold til at få samlet en lego-konstruktion: "Hvordan skal jeg gøre?"
3. Der kan være en kombination af lukkede og åbne dialoger, der kan opfattes modsat det, man skulle tro. En pædagog, der stiller et åbent spørgsmål, men gør det med en sprogprosodi og et kropssprog i øvrigt, der udtrykker ringe lyst til dialog. Dvs., at barnet kan opfatte det åbne spørgsmål, der ellers er en invitation til dialog, som det modsatte. På samme måde kan et lukket spørgsmål stilles på en måde, hvor det kropsinitierede sprog inviterer til dialog. Dvs. voksne, der udtrykker et åbent spørgsmål, men med en mimik der gør det til et lukket, og omvendt. Dette er tilfælde, hvor der er uoverensstemmelse mellem det ordbårne og kropsinitierede sprog.

Den åbne dialog åbner i højere grad mulighed for en sensitiv form for omsorg og læring, hvor interaktionen gør, at pædagogen får mulighed for at få en medoplevelse af barnets intentioner, samt udvide og berige disse på en naturlig måde (Hundeide, 2010). Den åbner også for barns medvirkning.

På samme måde observeres andre relationelle strukturer, som et antal voksen- og barne-initieret kommunikation. Antal voksen-voksen dialoger, der ikke retter sig ind i det pædagogiske arbejde.

Tabel 1: Skemapræsentation af metode, temaer og måleinstrumenter

Metode	Observation	Interview af personale	Interview af ledere
Tema	Atmosfære Organisering Interaktioner Relationsformer Empatisk niveau Støtte til læring (inkl. sprogudvikling) Støtte til barn-barn samspil	Pædagogiske overvejelser ift. politiske, strukturelle og relationelle grundlag. Overvejelse af hvordan man bedst støtter børns udvikling og læring Oplevelsen af faglighed Personlig motivation	Lederrollen generelt Udfordringer Læringsledelse
Måleinstrument	Struktureret observation	Semistruktureret Interviewguide for gruppe	Semistruktureret interviewguide

Interviewene blev optaget og senere transkriberet til tekst. Optagelserne blev derefter slettet.

Observationene blev gennemført ved, at de to forskere hver for sig var til stede i dagtilbuddet fra kl 9-11.30 den ene dag og kl. 13.30-15.30 den anden dag. Begge forskere var dermed i begge dagtilbud, men på forskellige tidspunkter på dagen. Der blev observeret både udenfor og inde på stuerne. Notater blev taget undervejs, samt umiddelbart efter at observationene var gennemført.

Data-analyse

Observationsdata er sorteret og analyseret i henhold til de forhåndsbestemte kategorier beskrevet i tabel 1 (Kvale, 2009). I analysen har vi i hovedsageligt lagt vægt på at fremhæve det mest typiske af det observerede, det som gik igen i flere forskellige situationer i løbet af observationerne. Dette er beskrevet under resultat. Vi har herudover givet hver kategori en score fra 1-7 (1= utilstrækkelig, 3= minimal, 5= god, 7= vældig god) for hver børnehave. Denne score er inspireret af ECER-S metoden, som er en meget anvendt kvalitetsvurdering af dagtilbud (Harms, Clifford & Cryer, 2002). Vi beregnede en gennemsnitscore, såfremt vi scorede forskelligt, noget som skete for tre scoringer i Børnehave A.

Interviewene er analyseret med udgangspunkt i temaerne i interviewguiden, se tabel 1 (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har i resultatdelen lavet en komprimeret beskrivelse for hvert af temaerne, som reflekterer hovedessensen af det, som blev sagt under interviewet.

Slutteligt har vi i resultatdelen lavet en oversigt i form af tabel 2 over hovedfundene fra observationer og interviews.

Validitet og generaliserbarhed

Dette er en lille undersøgelse, og der er kun gennemført 2 observationer á ca. 2 timer i hver af børnehaverne. Dette er en begrænsning, som gør, at resultaterne må læses med forsigtighed. Flere observationer ville kunne have givet andre fund. Fundene kan ikke generaliseres, men bør ses som et situationsbillede i de aktuelle børnehaver, de to dage undersøgelsen blev gennemført.

Undersøgelsens validitet er styrket ved, at to forskere var i begge børnehaver og først derefter sammenholdte deres fund, at der var flere metoder i brug (observation og interview), at der var flere informanter (personale og ledelse), samt af at der skiller sig et relativt tydeligt mønster ud i fundene for hver af børnehaverne. Dette mønster er sammenfaldende med fund fra den kvantitative undersøgelse.

Etik

Forældrene blev informeret om undersøgelsen på forhånd og havde i den forbindelse anledning at tilkendegive, om de ville lade deres barn deltage i observationerne. Dataene er forsøgt anonymiseret ved at anvende betegnelserne Børnehave A og B. Forskerne vidste på forhånd ikke hvilken score, den enkelte børnehave havde i den kvantitative undersøgelse. Eftersom vi vidste, at de to børnehaver havde scoret forskelligt i den kvantitative undersøgelse, kan vores forforståelse dog have influeret på det, vi har set og hørt. Vi har imidlertid bestræbt os på ikke at have forudindtagede opfattelser. Vi blev mødt med stor velvillighed af både ledelse, personale og børn i begge børnehaver og det er vores håb, at vi ikke støder nogen gennem denne rapport.

Resultater

Resultaterne fra observationerne og interviewene præsenteres her hver for sig og bliver drøftet samlet samt i lyset af teori i diskussionsdelen. Vi bruger "hun" når vi omtaler personalet, uafhængig af kønnet på den observerede. På grund af få mænd i disse børnehaver sikrer dette anonymiteten.

Observationerne

Atmosfære

Et subjektivt indtryk som bestemmes af forskerens fornemmelse. Elementer der indgår: Stemmeleje, støjniveau, bliver børnene forberedt på det, som skal ske, gråd-niveau, respektfuldt sprog, skæld ud, glæde ved at være i børnehaven (smil/latter hos voksne og børn).

I børnehave A var atmosfæren afhængig af hvem af personalet, som var til stede i situationen. Den ene voksne bidrog gennem sin væremåde til en meget negativ og andspændt atmosfære i de situationer, vedkommende var involveret i. I samme børnehave var der også en anden i personalet, som bidrog til en noget stresset atmosfære, ved at hun indtog en for ledende rolle i samspillet. Andre situationer med andre voksne i børnehave A var præget af en mere positiv og hyggelig atmosfære, hvor både børn og voksen viste glæde. I løbet af observationen var der flere korrigeringer af enkelte børn, som blev gjort med en høj, lidt irriteret stemme og på afstand. Et barn blev omtalt meget negativt. Atmosfæren ved måltiderne var ikke god og var præget af relativt mange negative kommentarer fra personalets side i den ene stue og meget uro i den anden.

I børnehave B var der en udelukkende positiv atmosfære, der prægede alle de observerede situationer, både inde og ude, samt i overgangssituationer. Personalet havde en rolig, tryk, venlig og imødekommende væremåde i alle typer situationer og overfor alle børn. Børnene var hele tiden forberedt på det, som skulle ske. Også "korrektioner" blev gennemført på en venlig og positiv måde, ved at personalet gik hen til de børn, det galdt, satte sig ned og beskrev en konkret løsning eller hjalp børnene med selv at finde en løsning. Det ene måltid, som blev observeret, foregik i en hyggelig atmosfære med meget latter og verbal kommunikation.

Vurdering af atmosfære:

Børnehave A: 4 minus

Børnehave B: 7

Organisering

Planlægning af det pædagogiske arbejde. Er det synligt for alle (opslag på væggen), ved alle hvad de skal på hvilke tidspunkter og med hvilke børn? Ved de, hvorfor de skal det? Er arbejdet knyttet til læreplanerne? Opdeling af børn og efter hvilke kriterier – alder, køn, funktionsniveau?

Hvordan starter en aktivitet, f.eks. måltid/påklædning/leg: Hvad siger/gør personalet (f.eks. giver de gode beskeder), hvad gør børnene (f.eks. må de vente)? I hvilken grad er personalet der, hvor børnene er (eller går de til og fra)? Hvordan slutter en aktivitet?

I børnehave A syntes aktiviteter i lav grad at være planlagt på forhånd, det kom særligt til udtryk, når børnene var inde. Dette førte til en del uro i børnegruppen,

når de var indenfor. Der blev observeret to måltider. Ved den ene skulle børnene være stille, og børnene måtte påmindes dette mange gange undervejs. Efter et stykke tid måtte de tale lavt, men da virkede de triste og passive. Ved det andet måltid var der en tydelig overgang fra udeleg til måltid, ved at en dreng ringede med en stor klokke, som førte til, at børnene begyndte at rydde udelegetøj op. Ved anden ringning begyndte de at gå indenfor og vaske hænder. Denne rutine syntes indarbejdet. På den stue hvor der blev observeret, var der ikke dækket op til alle børnene, og det virkede uklart, hvem der skulle spise først og sidst. Personalet gik fra bordet en efter en, og til sidst sad der en dreng alene. I udetiden var børnene aktive og glade, og de voksne var fordelt over hele udeområdet. De voksne var tilgængelige for børnene, var muntre og syntes at have overblik over, hvad der foregik. Nogle deltog i lege med grupper af børn. Når forældrene kom og for at hente børnene, som legede ude, var der ikke meget kontakt mellem personale og forældre. Der blev ikke observeret, at personalet gav information til forældrene om børnehavedagen.

I børnehaven B var der på hver stue skrevet på whiteboard, hvilke aktiviteter børnene arbejdede med i dag (leg med sprog), hvad målet er (at børnene får styrket sproget) og delmål (at skabe større sproglig opmærksomhed gennem 1. Rim og remser 2. Sange 3. Lave bevægelser). På en anden tavle var der en stor papirdukke, som personalet klædte på i det overtøj, som børnene skulle have på den dag (jakke/sweater og sko). Der syntes at være indarbejdede rutiner for hele dagen. Børnene vidste, hvad der skulle ske og fulgte dette. Fordi rutinerne var så indarbejdede, var personalet hele tiden rolige og lod børnene bruge relativt lang tid for eksempel i overgangen fra indeleg til at klæde sig på og gå ud for at lege, samt fra udeleg til måltid. De virkede til at stole trygt på, at børnene gjorde det, de skulle, selvom det ikke skete umiddelbart. Udeområdet i denne børnehaven er stort, og de voksne fordelte sig over hele området, sådan at de havde overblik over alle børnene. Børnehaven har dyr, og en gruppe børn (børnene skiftes til at være i denne gruppe) gik på et tidspunkt sammen med en voksen for at gøre fodre dyrene. En anden gruppe tog til svømning. Begge disse overgange blev gennemført, næsten uden at det kunne mærkes. Børnene syntes hele tiden at vide, hvad de skulle gøre, rutinerne syntes indarbejdede, og det krævede ganske lidt kontrol fra personalets side.

Vurdering af organisering:

Børnehaven A: 3

Børnehaven B: 6 plus

Interaktioner

Åbne/lukkede dialoger, er interaktionerne voksen- eller børneinitierede, er de opdragende, støttende, udfordrende (lærende)?

I børnehaven A var kvaliteten af interaktionerne meget forskellige afhængig af hvem af de voksne, som blev observeret. En af de voksne havde kun lukkede dialoger med børnene, mange af disse havde også en korrigerende og negativ form. Andre i personalegruppen havde en mere åben dialogform, men var ofte noget opdragende i stilen, og samspillet varede ikke specielt længe. Nogle få af de ob-

serverede voksne havde åbne dialoger med nogle af børnene, som indebar udvidelse og læring. Der var flere åbne dialoger i legesituationerne ude, end der var inde. Inde blev der hurtigt meget uro og mange beskeder eller korrektioner. Børnene tog i alle situationer meget kontakt til personalet, selvom de ofte fik relativt korte responser.

I børnehave B var der mange åbne dialoger. Disse var både børne-og vokseninitierede. Personalet stillede børnene åbne spørgsmål, inviterede dem ind til samspil på andre måder, eller de fulgte børnenes initiativ eller aktivitet (skete oftest). I denne børnehave blev der observeret mange lange samspilscirkler mellem personale og børn, hvor de talte om det samme tema over tid. Personalet sørgede ofte for, at flere børn kom med i det samspil, de selv var involveret i. Dialogerne havde en støttende og lærende form. Selv mindre korrektioner blev givet i en venlig form, så der var rum for børnene til at lære sociale færdigheder. Et eksempel på dette var en dreng, som kom og klagede over, at en anden dreng løb efter ham. Den voksne tog ham i hånden og sagde: "Kom, så er jeg med dig, og så siger du, at du ikke vil, at han skal løbe efter dig". Derefter gik de hen til den anden dreng, og den voksne sagde: "X har noget, han vil sige til dig, kom så skal du høre".

Vurdering af interaktioner:

Børnehave A: 4

Børnehave B: 6 plus

Empatisk niveau

Mærker de voksne børnenes emotioner – og handler de på dem? (er der forskel på leg, planlagte aktiviteter og rutinesituationer?)

I børnehave A blev det observeret, at det empatiske niveau syntes at variere meget mellem de voksne (fra 1 til 5+ på vores skala). En af de voksne udviste ingen form for empati under observationerne, noget der var svært at se på. Flere virkede noget stressede, fraværende eller mest optagede af deres egen agenda i situationen. Andre var mere tydelige og lyttende overfor børnenes signaler og udtryk. Der blev observeret børn, som græd i tre situationer, og alle tre gange fik de hurtigt trøst på en varm og nærværende måde. Også et barn, som tydelig var træt efter at have sovet, fik lov til at sidde roligt på skødet og komme sig, før hun blev klædt på. Barnet smilede og lagde sig ind til den voksne. Der var endvidere flere observationer af, at personalet opfangede og delte børns glæde i udelegen. Der var imidlertid også mange observationer af adfærdskorrektion og opdragelse fra personalets side, særligt inde.

I børnehave B havde personalet generelt en varm, nærværende og opmærksom væremåde. De delte børnenes glæder, var hurtigt tilstede når et barn græd (tre episoder), sad alene eller syntes at være indbyrdes uenige om noget. Personalet observerede børnene aktivt og justerede sig præcist i forhold til dem, også for at etablere udviklingszoner. De observerede børnenes leg og viste respekt for legens autonomi men havde også tilpassede og udfordrende indspil, som passede til børnenes i den enkelte situation. Personalet var emotionelt tilgængelige for

børnene, opfangede dem hurtigt og fulgte børnenes positive initiativ. Endvidere justerede de sig til det, som passede til børnenes intentioner, når de selv tog initiativ overfor dem. De forstyrrede ikke børnene med egne initiativer, men ventede til børnene var opmærksomme på dem.

Vurdering af empati:

Børnehave A: 4 minus

Børnehave B: 6

Støtte til læring (inklusiv sprogudvikling)

Er der en bevidst støtte til børnenes planlagte og ikke-planlagte læreprocesser? Bygger personalet på og udvider børnenes initiativ/aktivitet, giver de forklaringer, viser de entusiasme? Bruger de et rigt sprog i det daglige samspil, beskriver de egne og børnenes handlinger, repeterer de og udvider det børnene siger, introduceres og forklares nye ord/begreber? Er der frem- og tilbage-udvekslinger i samspillet?

I børnehaven A blev der observeret få episoder af samspil, hvor personalet fulgte og udvidede børnenes egne initiativer. Generelt var der et fravær af læringsfokuseret entusiasme i samspillet. Der var få observationer af situationer, hvor voksne fik børnene til at lære i hverdagsepisoderne. Samspil, som havde med læring at gøre, havde hovedsageligt form af korte beskrivelser, gentagelser og lukkede spørgsmål ("hvor mange..?", "hvilken farve.."), snarere end at invitere til en berigende og åben dialog. Når der blev sunget sange, skete det på en noget instrumental måde. Dialogerne, som opstod, var kortvarige (2-3 runder) med en svag målrettet udvidelse. Én i personalet havde i løbet af observationen ingen form for støtte til læring eller sprogudvikling i det hele taget.

I børnehaven B var det helt gennemgående, at personalet på en naturlig måde knyttede læring til leg, samspil og hverdagssituationer. De syntes hele tiden at have fokus på børnenes kompetencer, færdigheder og hvad de behøvede at udvikle. For eksempel blev der spontant lagt op til en leg, som også omfattede motorisk træning, fordi nogle af børnene, som var i denne situation, havde behov for det. I børnehaven var der udfordrende legegenstande, som bevidst blev brugt for at fremme børnenes udvikling og læring på en naturlig måde i de samspilssituationer, som opstod. Personalet havde for tiden særlig fokus på sprog. De brugte sproget aktivt i samspillet med børnene, og de brugte spontant I-pad, ordkort, tal-leg og så videre for at arbejde bevidst med sprog. Situationer, som opstod spontant, blev brugt for at fremme børnenes læring og sprog, og dette var gennemgående og på en entusiasastisk og inviterende måde i alle situationer, som blev observeret. Læring foregik i vedvarende og åbne dialoger med børnene.

Vurdering af støtte til læring/sprogudvikling:

Børnehaven A: 3

Børnehaven B: 6

Støtte til barn-barn samspil

Er børns samspil en bevidst del af det pædagogiske arbejde? Støtter de voksne disse samspil (både i leg og i rutinesituationer)?

I børnehave A blev tilløb til barn-barn samspil ved det ene måltid stoppet af personalet. I indesituationen blev der observeret ganske lidt støtte til barn-barn samspil. I udesituationen var der meget samspil børnene imellem. Ude viste børnene meget glæde, de talte meget med hinanden og fandt på mange forskellige lege i små grupper, som ændrede sig undervejs. Personalet var opmærksomt, og nogle gange gav de hjælp og støtte ved behov. Nogle gange tog de voksne initiativ til leg sammen med nogle få børn, og de gange kom der mange andre børn til. Den voksne organiserede køen og sørgede for, at alle fik lov at være med. Der blev imidlertid ikke observeret meget støtte til samspil børnene i mellem.

Også i børnehave B var der meget samspil børnene i mellem. Der blev observeret mange eksempler på, at børnene fik støtte fra personalets side til at lege sammen. For eksempel fik to piger hjælp til at spørge nogle drenge, om de måtte være med i deres leg. De fik hjælp til at indgå i et større fællesskab. I en situation fik et yngre barn hjælp til at sige fra overfor et ældre barn og til at fortælle, at han ikke kunne lide, at den store dreng løb efter ham. En anden gang, hvor der var tilløb til konflikt i en drengegruppe, foreslog en af de voksne, at de skulle have hver deres bold i stedet for én, som de skændtes om, og efter det legede de længe sammen. Da mange børn blev stående passivt i kø for at vente på at deltage i en bold-leg, foreslog en voksen, at halvdelen af gruppen skulle lege en anden leg, mens de ventede. Ved måltidet var der meget barn-barn samspil ved alle tre borde. Børnene lo og snakkede. Ved et bord sad børnene alene, og de talte mest af alle. Med undtagelse af et barn som ikke sagde noget. Dette barn havde sandsynligvis haft nytte af noget støtte for at blive inkluderet.

Vurdering af støtte til barn-barn samspil:

Børnehave A: 3

Børnehave B: 6

Interviews

Interview i børnehave A

Personaleinterview

Relationer: I børnehave A udtrykte personalet, at de i alt arbejde er optaget af gode relationer. De observerer børnegruppen for at finde ud af, om alle børn har vennerelationer. Hvis nogen har vanskeligheder ift. det sociale, gør de noget aktivt med det samme. For eksempel kan de lave strukturerede situationer, som de leder, og hvor det barn som slider med det sociale indgår. De kan arbejde i smågrupper, som de matcher bevidst baseret på børnenes behov (gerne på tværs af

stuerne), eller de giver børn, som har sociale vanskeligheder meget positiv opmærksomhed, da de mener, at dette vil smitte af overfor andre børn.

Personalet i børnehave A fremholdt, at relationen mellem dem og børnene er selve grundlaget for, at børnene har det godt i børnehaven. Personalet fortalte, at de afdækker negative relationer mellem personale og børn ved at bruge relationscirkelen (hver måned på den ene stue og hver anden måned på den anden). På den måde får de drøftet, hvordan den enkelte oplever sit forhold til alle børnene. Hvis en relation er negativ, siger de, at det er personalets ansvar at arbejde med sig selv for at ændre relationen.

De vurderede deres forældresamarbejde som meget godt og fortalte, at de er optagede af forældrenes viden om eget barn. Det blev sagt, at et godt samarbejde med forældrene er helt nødvendigt for børnenes trivsel i børnehaven.

Læring og udvikling: Når det gælder læring og udvikling, sagde personalet i børnehave A, at de prioriterer den frie leg og den læring, som sker der. De deltager nogle gange i børnenes leg, andre gange ikke. De fortalte, at de altid observerer, hvad der sker i børnegruppen og vurderer, hvad børnene har behov for. Hvis et barn har vanskeligheder med at indgå i vennerelationer, siger personalet, at de går aktivt med i legen for at støtte dette barn, og at de trækker sig gradvist ud, når barnet ikke længere behøver så meget støtte. Derudover sagde de, at de var optagede af læring i hverdagslivet, at børnene skal lære at gøre praktiske ting selv (for eksempel klæde sig på). De siger, at de giver den hjælp, som er nødvendig, men er opmærksomme på, at børnene stadig mestrer mere på egen hånd. Ved måltiderne mente de, at børnene kan lære ved at den voksne stiller forskellige spørgsmål om det, som sker nu og da. De fortalte endvidere, at de har været på kursus i mindfulness, og at de efter det har bestemt, at der skal være ro de første 10 minutter af frokosten. De mener, at dette gør børnene godt, og at de nu er mere rolige end før.

Personalet i børnehave A sagde, at de er optagede af læreplanen, og at de laver deres egen årsplan, som gør, at de arbejder med de forskellige temaer i læreplanen. De sagde videre, at dette gøres forskelligt på de forskellige stuer.

Egen motivation: Personalegruppen beskrev sig som motiverede, engagerede og at de er optaget af at lære og udvikle sig. Børnehaven har et stabilt personale, og de mente dette er fordi, at det er både hyggeligt og udfordrende at arbejde i denne børnehave.

Ledelsen: Personalet beskrev endvidere et godt forhold til lederen, som de beskriver som nærværende. De mener, det er let at gå til hende, hvis det er noget. De sagde, at de ved, at hun af og til må gennemføre tiltag, hun ikke ønsker, for eksempel nedskæringer som bliver pålagt af kommunen. De mente, at hun ved, at arbejdspresset er stort i børnehaven, og at hun prøver at tale deres sag overfor kommunen.

Kommunen: Når det gælder kommunen, mente personalegruppen, at lederne dér er meget ambitiøse, og at de derfor også burde være optaget af flere res-

sourcer til børnehaverne. På nuværende tidspunkt er børnehaverne tappet for ressourcer, og selvom de siger, at de prøver at være positive og altid se muligheder, udtrykte de også, at bunden nu er nået, når det gælder om at skære i børnehavernes ressourcer.

Interview med leder

Lederen i børnehave A fremhævede samarbejdet med sine ansatte som meget vigtigt, og at hun er optaget af, at alle skal have en stemme. Hun formidlede også, at hun er optaget af at delegere ansvarsområder til dem. Hun fortæller, at personalet har til opgave at se alle børnene, sørge for at børnene får nærhed, omsorg og lærer. Børnene skal opleve at være en del af et fællesskab og lære at acceptere forskellighed. De skal føle sig værdifulde i et kulturelt og socialt fællesskab. Det er endvidere vigtigt, at personalet er bevidst om, at de er vigtige rollemodeller for børnene.

I denne børnehave beskriver lederen, at de har møder, hvor de kun diskuterer pædagogik. Der kan de gå i dybden på faglige problemstillinger. Dette, mente hun, var vigtigt.

Endvidere kan det at sikre gode overgange fra børnehave til skole være en udfordring.

Interview i børnehave B

Personaleinterview

Relationer: Personalet i børnehave B fremholdte, at relationer "betyder alt". De mener, at når personalet har et godt forhold til et barn, smitter det af på de andre børn. De fortalte, at de er optagede af at have meget fokus på relationene børnene imellem, og at de af og til planlægger aktiviteter ud fra hvilke børn, som har godt af at være sammen med hvem. De skiller ikke børnene ad i fri leg men kan gøre det bevidst i andre situationer. Ved frokosten har de faste pladser, mens børnene ved de andre måltider selv kan vælge, hvor de vil sidde. Noget er frit, noget bestemmer de voksne. Personalet sagde, at de har en plan for det, som sker i alle typer situationer. Hvis et barn har besvær med at indgå i det sociale, tager de dette barn med i en sjov aktivitet, som de ved, at andre børn også vil have lyst til at være med til. Det kan højne barnets status. De var også optagede af, at børnene af og til skal have lov at være i fred uden voksne rundt om sig hele tiden.

Personalet fortalte, at de har arbejdet længe med ICDP⁴ og har derfor haft meget fokus på relationer. Voksen-barn relationen giver børnene tryghed, de kan komme og sige fra, hvis der er noget. Når relationerne er gode, ved personalet hvordan børnene har det. De har for eksempel arbejdet med at personalet ikke skal stå i grupper i udetiden, men være spredt der hvor børnene er. De sagde, at de også var bevidst om at bøje sig ned, sætte sig ned ved bordet og så videre, for

⁴ International Child Development Programme

at være i børnehøjde når de har kontakt med børnene. Personalet bruger relationscirklen hver måned og sagde, at de på den måde hurtigt opdager, hvis en relation ikke er god. I disse tilfælde sagde de, at de umiddelbart begynder at arbejde med sig selv.

Forældresamarbejdet blev fremhævet som vigtigt, ikke mindst fordi børnene har behov for at opleve, at personale og forældre kan lide hinanden. Personalet fortalte endvidere, at det er dem, som må tage ansvar for at få en god kontakt med alle forældre, ellers vil samarbejdet kun fungere overfor de forældre, som selv er aktive. Positiv kontakt med forældre blev understreget som særlig vigtigt, når et barn har problemer.

Læring og udvikling: Personalet i børnehave B sagde, at de arbejder med læring i hverdagen hele tiden. De har et årshjul med forskellige temaer, hvor læreplanen indgår. De fortalte, at de er klar over hvilke børn, der har behov for at øve på hvad, og at de udnytter situationer, som opstår spontant i hverdagen til øvelse og læring. Nu er det sprog, der er temaet, og derfor arbejder de bevidst med ord i alle mulige sammenhænge. Personalet sagde, at de selv benævner meget, men at de også er optagede af dialog, sådan at børnene selv bruger sproget aktivt. De fortalte, at de fortæller ting på en naturlig måde, i skoven, ved fodring af dyrene, ved måltider osv. Ved måltidene taler børnene meget hinanden imellem, og sådan vil personalet, at det skal være. De var også optaget af, at børnene skal blive selvhjulpne og mestre praktiske opgaver i hverdagen. Personalet sagde, at dyreholdet i denne børnehave giver meget rum for læring både i forhold til omsorg, viden, praktiske handlinger osv. Videre understregede de, at det store udeområde er godt egnet for motorisk læring.

Motivation: Personalet i børnehave B har generelt været ansat længe. De mente selv, det hænger sammen med at de trives, er engagerede i deres arbejde, og at de hele tiden ønsker at lære noget nyt. De beskrev arbejdsmiljøet som positivt og fortæller, at de får arbejdet i dybden, netop fordi de ansatte har været der længe. De har et fælles grundlag, som de arbejder ud fra.

Ledelsen: Personalet beskrev et godt forhold til lederen, som er meget tilstede i miljøet. Hvis de har problemer, sagde de, at de først tager det op på stuen og derefter med lederen. De mente, at lederen er god til at tale børnehavens sag overfor kommunen. Hun minder kommunen om, at en børnehave er mere end et pasningstilbud. Hun slås for gode rammer for børnehaverne.

Kommunen: Personalet sagde, at kommunen har gode visioner, men at de ikke er lige realistiske, når det kommer til ressourcer. De sagde også, at de kan blive trætte af, at kommunen ofte vil begynde med nye projekter, i stedet for at fortsætte med det, som er igangsat.

Interview med leder

Lederen i børnehave B mente ikke, at hun havde særlige udfordringer. Hun er optaget af at have fokus på at lede den pædagogiske kultur, sådan at børnehavens praksis hele tiden justerer og udvikler sig, samtidig med at den bevarer et

godt fagligt fundament. Lederen lagde vægt på at have en gennemdiskuteret pædagogisk baggrundsholdning, som den enkelte har ansvar for at udøve både alene og i fællesskab med sine kollegaer. Lederen sagde, at hun er optaget af, at personalet skal vide, hvor de er på vej hen.

I denne børnehave gav lederen udtryk for en klar pædagogisk profil: Naturen, kulturen og det sociale hænger sammen. Hun sagde, at pædagogikken skal udøves aktivt gennem leg og aktiviteter. Personalet må have viden om det pædagogiske indhold, have evner til at formidle og udnytte situationer som opstår og have stor viden om læringsprocesser hos børn. Derudover var lederen optaget af, at personalet må kunne se og forstå både det enkelte barn og hele børnegruppen og på baggrund af dette tilpasse aktiviteter og indhold sådan, at alle børn er med. Dette kræver, at personalet er bevidst om både sig selv og børnene og evner at justere sig selv på en sådan måde, at barnets behov bliver mødt (det skal ikke være barnet, som tilpasser sig). Hun var også optaget af, at personalet skal være ydmyge og altruistiske, sådan at det bliver børnene, som er i centrum.

Opsummering af observationer og interview i børnehave A og B

For oversigtens skyld har vi lavet en kort opsummering af resultaterne fra observationer og interviews i tabelform.

	Børnehave A	Børnehave B
Atmosfære – observation	Personafhængig. Meget glæde i udeleg. Uro ved indeleg. Flere uhensigtsmæssige korrigeringer/negative kommentarer.	Udelukkende positiv atmosfære i alle situationer. Megen glæde, både inde og ude. Respektfuld og venlig grænsesætning.
Atmosfære – vurdering	4 -	7
Organisering – observation	Mangelfuld planlægning, særligt i forhold til indeaktiviteter. Mange påmindelser ved måltid 1, ikke megen struktur på måltid 2. Tilgængelige voksne ude.	Whiteboard med dagsplan, papirdukke med tøj. Tydeligt indarbejdede rutiner som børnene kendte. Alle overgange fungerede. Tilgængelige voksne ude.
Organisering – vurdering	3	6+
Interaktioner – observation	Personafhængig. Mange lukkede dialoger, nogen korrigerende. Enkelte åbne dialoger.	Mange åbne og langvarige dialoger, ofte med udgangspunkt i børnenes opmærksomhed.
Interaktioner – vurdering	4	6+
Empatisk niveau (sensitivitet)	Personafhængig. En meget dårlig. Andre noget stressede eller mest optaget af egen agenda. Nogle mere lyttende og åbne. Flere gode trøstesituationer.	Gennemgående varm, nærværende og opmærksom tilstedeværelse. Justerede sig børnene. Flere gode trøstesituationer.

Empatisk niveau – vurdering	4 -	6
Støtte til læring – observation	Generelt fravær af berigende samspil. Mange lukkede spørgsmål. Få dialoger med mange runder og udvidelse af børnenes initiativ. Nysgerrige og aktive børn (mange muligheder som ikke blev benyttet).	Megen berigende samspil, ofte med udgangspunkt i børnenes initiativ. Fokus på læring og brug af sproget i situationer som opstod spontant (i skoven, på legepladsen, ved måltidet). Mange åbne spørgsmål. Lange samspilscirkler.
Støtte til læring - vurdering	3	6
Støtte til barn-barn samspil - observation	Tilløb stoppet ved måltid 1. Ikke megen støtte indenfor, der blev meget uro. Mange samspil børnene imellem ude, noget støtte fra voksne.	Støtte til leg. Støtte til at løse konflikter. Støtte til samtale ved måltid ved 2 borde, ikke bord 3.
Støtte til barn-barn samspil – vurdering	3	6
Interview med personale	Optaget af gode relationer, gode faglige begrundelser. Læring, fri leg, voksne deltager ved behov. Læring i hverdagslivet. Læreplanen til grund for årsplan, hver stue implementerer forskellige. Motiveret, engageret og stabil personalegruppe. Udviklingsorienteret. Godt forhold til leder. Let at gå til hende, Kommunen ambitiøs, burde give børnehaverne flere ressourcer.	Optaget af gode relationer, gode faglige begrundelser. Læring i hverdagssituationer. Både voksen og børnestyrede aktiviteter. Bruger dyrene og udemiljøet bevidst mht. læring. Læreplanen varetages i årshjul. Stabil, engageret og motiveret personalegruppe. Får arbejdet i dybden. Udviklingsorienteret. Godt forhold til leder som er meget tilstede i miljøet. Kommunen har gode visioner, men er ikke altid realistiske mht. ressourcer.
Interview med leder	Optaget af samarbejde. Delegerer ansvarsområder. Har udtalte faglige mål for børnehaven. Mange børn med diagnoser.	Optaget af at lede den pædagogiske kultur. Tydelig pædagogisk profil som skal omsættes i praksis. Praksis må justere sig hele tiden, men også bygge på et fagligt fundament. Krav til sine medarbejdere.

Tabel 2. Opsummering af observationer og interview

Diskussion

Børnehaverne i Brønderslev Kommune deltager i projektet Udvikling i Fællesskaber (UiF). I denne kvalitative undersøgelse har vi gennemført observationer og interview i to børnehaver, som på forhånd blev valgt ud af LSP, AAU på baggrund af forskellige kvantitative scoringer ved T2 i UIF. Resultaterne fra vores kvalitative undersøgelse viser, at der gennemgående fremkom relativt tydelige forskelle

mellem de to børnehaver i observationer og lederinterviewene, og i nogen grad i personaleinterviewene. I diskussionsdelen vil vi drøfte undersøgelsens tre problemstillinger (se side 4) i lyset af resultaterne og teorien.

Sammenhæng mellem den kvantitative og den kvalitative undersøgelse

Observationer og interview viste forskelle mellem børnehaverne, akkurat som den kvantitative vurdering gjorde.

Observationene i børnehave B viste høj kvalitet på alle elementer, som blev vurderet. Scoringerne af observationer varierede fra 6 til 7. I denne børnehave blev der observeret en gennemgående positiv atmosfære, god organisering, gode interaktioner, empatisk væremåde, støtte til læring og støtte til barn-barn samspil uafhængig af type situation og hvem der blev observeret. God børnehavekvalitet, som rummer både emotionel støtte, god organisering og støtte til læring, viser nær sammenhæng med børns positive udvikling på kort og lang sigt (Hamre & Pianta, 2001).

I denne børnehave syntes generelt at være en pædagogisk idé bag alt, der foregik, der var ganske lidt, som var tilfældigt. Aktiviteterne var knyttet til læreplanen, og der var hele tiden et ønske om at udvide børnenes færdigheder og kompetencer. I børnehave B havde personalet en fælles væremåde og holdning til børnene, hvor de fulgte børnenes processer med præcision og etablerede udviklingszoner. Personalet evnede at justere deres empathiske niveau, således at alle børn blev set (Baron-Cohen, 2011). De sørgede endvidere for at have et udviklingsfremmende indhold i de daglige aktiviteter (Hundeide, 2010). På den måde blev børnenes emotionelle, sociale og kognitive behov varetaget.

Interviewene af personale og leder, samt observationerne, indikerer, at der i børnehave B er etableret en fælles og positiv børnehavekultur som ramme for god praksis i hverdagen (Barr, 2011). Der er tydelige mål for virksomheden, og lederen er selv aktivt tilstede i miljøet. En god og synlig ledelse er en forudsætning for en positiv børnehavekultur (Timperley, 2008).

I børnehave A var det et typisk træk, at samspilskvaliteten varierede i forhold til hvilke personer og hvilken situation, der blev observeret. Videre foregik der få planlagte aktiviteter (dette kom særligt til udtryk inde), og der var i lav grad synlige mål for, hvad der foregik. Hos enkelte i personalegruppen var der lav grad af entusiasme, der blev brugt mange lukkede spørgsmål, og sproget var imiterende mere end berigende. Der blev også observeret en del uhensigtsmæssige korrigeringer. På enkelte af variablene der blev observeret, indikerede scoringerne minimal kvalitet (3) i ECERS (Harms, Clifford & Cryer, 2002). Dette betyder, at der i denne børnehave vil være nogle børn, der i nogle situationer kunne møde dårlig børnehavekvalitet. For sårbare børn kan dette indebære, at de ikke får den udviklingsstøtte, de har behov for i børnehaven (Burchinal et al., 2014). Enkelte fra personalegruppen, som fungerer dårligt i samspil med børnene, vil trække den kollektive børnehavekvalitet ned for børnene på denne afdeling (Dalli et al., 2011). De børn, der har med vedkommende at gøre gennem dagen, vil blive præget i forhold til deres børnehaveerfaringer. I børnehave A er det, sådan som

vi ser det, et problem at kvaliteten af samspil er for personafhængig. Det skal understreges, at vi observerede mange situationer af middelgod kvalitet, som er det kvalitetsniveau, mange børnehaver i verden har (Hamre, 2014; Vermeester et al. (2016). Spørgsmålet er, om børnehaven A er tilfredse med en børnehavekvalitet, som er middelgod eller lavere, eller om de ønsker at arbejde videre med deres kollektive læringsmiljø.

Interviewene med personalet i børnehaven A indikerede et godt vidensniveau i forhold til personale-barn relationen og barn-barn samspil. Når observationene ikke helt sammenfalder med det, som kom frem i interviewene, kan det tyde på, at der enten ikke er sammenhæng med personalets faglige viden og forståelse og det, de faktisk gør (Busch, 2012). Ellers styrker det hypotesen om, at der i denne børnehaven er store forskelle indadtil i personalgruppen, og at det, der kom frem i interviewene, ikke genspejler hele personalegruppen.

I interviewet med personalet i børnehaven A blev der ikke præsenteret en gennemgående forståelse af, hvordan man ville fremme børnenes læring. Dette var den største forskel på personaleinterviewene i børnehaven A og B. For eksempel kom det frem, at læreplanen implementeres forskelligt på de forskellige stuer og eksemplerne på, hvordan man støttede børnenes læring var relativt instrumentelle (lukkede spørgsmål til børnene). Dette stemmer overens med det, vi så under observationerne. Der var få eksempler på berigende samspil, der opstod spontant, og som varede ved over tid. Lederen understregede, at hun var optaget af delegering af ansvarsområder, måske der i denne børnehaven behøves mere fokus på, hvordan der opbygges en fælles positiv børnehavekultur, således at den totale børnehavekvalitet hæves og bliver mere jævn.

Hvordan viser ledelsen sig i den identificerbare daglige praksis i de to dagtilbud?

I begge institutioner har ledelsen klare mål for det pædagogiske arbejde. Men det synes som om, at de har forskellig gennemslagskraft i den observerede praksis.

I Børnehaven A er ledelsen defensiv i sine forventninger til personalet. Lederen vægter samarbejde og ønsker at alle i personalet skal føle sig værdifulde. Hun bestræber sig på, at alle skal føle sig hørt og have en stemme, og hun vægter den pædagogiske debat i huset og gør en indsats for at skabe mulighed for, at stuerne føler opbakning til de pædagogiske valg, de træffer. Lederen ønsker at sætte børnene i centrum og sikre barnets trivsel og læring. Børnene skal mødes af et personale, der udfordrer barnet ud fra dets specifikke evner og udviklingstrin, og de voksne skal være opmærksomme på deres funktion som rollemodeller. Hun vil gerne se, at børn leger og har det sjovt og godt, og at personalet værner om deres relationer med hinanden. I den sammenhæng skal personalet være rollemodeller og hjælpe børnene til at skabe gode relationer.

Som det fremgår af ovenstående, er der en tendens til, at det pædagogiske arbejde i den observerede praksis varierer efter hvilken voksen, der håndterer børnene. Det betyder, at enkelte børn ikke opnår den relations kvalitet, som det kunne ønskes. Dette indikerer, at lederens intentioner ikke operationaliseres

som hun ønsker, på trods af en relevant viden om fx relationers betydning blandt personalet.

Det generelle billede i børnehave A er således, at der blev observeret situationer, der scorede forskelligt (se ovenfor). Det indikerer, at ledelsens gennemslagskraft er svingende i forhold til medlemmer af personalegruppen, og der er et misforhold imellem ledelsens formulerede intentioner og den observerede virkelighed. Der synes at være mangelfuld planlægning ved inaktiviteter, samt en vigende vilje til at justere sig i forhold til børnene, fx ved det observerede måltid. Der var overvejende lukkede dialoger og fravær af udvidende dialogformer. Konsekvensen af dette synes at være, at det er personaleafhængigt hvilken kvalitet, som børnene mødes med generelt.

I børnehave B. er lederen offensiv og finder generelt ikke grund til at nævne særlige udfordringer. Det synes hun ikke, at hun har. Men det er en bestræbelse at styre den pædagogiske kultur, således at hun, personalet og børnehaven formår at justere sig ift. nye fordringer og samtidig bevare en stabil faglig fundering. Så her satses på forandringsparathed og evnen til at justere sin praksis pædagogisk, fysisk, ude og inde samt ift. personalekompetencer. Og det fordrer, at man ved, hvor man står nu, at man er solidt forankret dér. Dette hviler på en gennemdiskuteret pædagogisk baggrundsholdning, så personalet ved, hvad der fordres, og hvordan det faciliteres: Hvor er vi på vej hen? Og hvad kræver det af mig, for at vi stadig agerer ensartet og som aftalt?

Det pædagogiske arbejde forventes udført på en måde, der kan binde naturen med kulturen igennem det sociale, at kunne flette det ind i leg og planlagte aktiviteter, at kunne skabe rum og rammer for dette, samt at kunne etablere/tilbyde reel viden om indholdet.

Det fordrer pædagogisk handleparathed, pædagogisk formidlingsevne, kreative, didaktiske evner og ikke mindst vedholdenhed og viden om børns læreprocesser.

Det fordrer relationelle færdigheder hos personalet, så de formår at kunne mærke/se/fornemme det enkelte barn og alle børn og på denne baggrund kunne justere aktivitetens timing, så alle børn er med – opmærksomheden er på, om børnene/barnet reelt deltager eller mentalt er et andet sted. Målet er børnefællesskaber, synligt planlagte aktiviteter og nærvær fra personalets side.

Disse beskrevne ledelsesmæssige værdier gav sig også udtryk i den observerede pædagogiske praksis jf. diskussion ovenfor. I relationsarbejdet syntes personalet at kunne udføre, eller i hvert fald at have den ønskede fornemmelse for at udføre, en handling på det helt rigtige tidspunkt eller på den helt rigtige måde. En kombination af at være opmærksom på sig selv, sit eget udtryk og barnets oplevelse – og samtidig justere sig selv, så det ikke bliver et forsøg på at tilpasse barnet, samt ydmyghed, så det ikke er pædagogen, der er centrum, men barnet. Der var høj grad af planlægning og målbeskrivelser, delmål og årsager til dagsprogram, synligt for alle. Der var en god atmosfære, og børn der legede i mindre børnefællesskaber.

Der var med andre ord sammenhæng mellem ledelse, mål, pædagogiske værdier, børnekultur og den observerede praksis. Princippet om en børnehave, der som lederen beskriver det, formår at tilpasse sig aktuelle udfordringer pædagogisk, det fysiske rum, ude og inde og i personalekompetencer, kunne være en væsentlig årsag til dette. En børnehave, der utrætteligt arbejder med en selvkritisk og fagligt funderet kvalificeringsproces, bygget af faglige kvalitetskomponenter.

Hvordan er sammenhængen mellem de to dagtilbuds 1. politiske grundlag, 2. strukturelle grundlag og 3. relationelle grundlag

Brønderslev Kommune beskriver følgende mål for deres dagtilbud:

Børn og fællesskaber

- Alle børn har ret til at være en del af et fællesskab. Derfor vægtes en kontinuerlig justering af den pædagogiske praksis, så der kan ydes en differentieret indsats, der skaber rammer for, at alle børn kan være i et fællesskab. Der skal inkluderes flest mulige børn i dagtilbuddene, på en måde, så også børn med særlige behov ydes tilstrækkelig støtte til deres udvikling, trivsel og læring
- Alle dagtilbud i kommunen arbejder med den relations- og ressourceorienterede tilgang som fundament for al pædagogisk arbejde, og både børn og forældre mødes med en åben og anerkendende tilgang. I vores dialog er vi respektfulde og ligeværdige med et bevidst fokus på den pædagogiske faglighed.
- I det pædagogiske arbejde fokuseres på det enkelte barns potentialer og kompetencer, så barnet får mulighed for at lære og udvikle sine evner og indgå i, og udvikle positive sociale relationer med både børn og voksne.
- Med afsæt i et godt forældresamarbejde prioriteres en bred tværfaglig indsats og et fælles sprog, så der i et samarbejde kan skabes de mest optimale rammer og forudsætninger for det enkelte barn. Dagtilbudsområdet prioriterer det tværfaglige samarbejde ud fra en faglig, åben, værdsættende og anerkendende tilgang.

Både børnehave A og B vil kunne rammes ind i disse formulerede kommunalpolitiske værdibaserede mål. Det samme gør sig gældende for de formulerede pædagogiske mål for læring i dagtilbuddene i kommunen:

- Der skal arbejdes videre med at øge viden om læring og med at udvikle rammerne for inspirerende og forskelligartede læringsmiljøer, der understøtter og udvikler børns læring.
- Medarbejderne skal sikre, at der i hverdagen er en balance mellem spontane oplevelser og leg og understøttende pædagogiske aktiviteter,

der giver rum for fordybelse og udvikling.

- Børn er forskellige og lærer forskelligt, og der skal være fokus på at tilbyde forskellige læringsrum, som tilgodeser det enkelte barns foretrukne måde at lære på.

Med hensyn til udvikling i den pædagogiske praksis vil børnehaven B formentlig have et forspring, men børnehaven A har også løbende søgt at udvikle sig og tilpasse sig til tidens udfordringer:

- For at sikre den faglige kvalitetsudvikling skal det pædagogiske arbejde løbende udvikles. Dette understøttes blandt andet gennem et systematisk arbejde med målformuleringer, pædagogiske metoder, didaktik samt dokumentation og evaluering i de pædagogiske planer.

Endelig har begge børnehaver taget del i en løbende kompetenceudvikling. En udvikling, som dette projekt også er udtryk for:

- En udvikling af den faglige kvalitet fordrer kontinuerlig kompetenceudvikling, som Fagenheden understøtter og prioriterer højt.

Når børnehaverne undersøges hver for sig, synes børnehaven B på baggrund af rapportens kvalitetsteori (Sylva et al., 2010), at komme væsentlig bedre ud. Det skal imidlertid understreges, at fundene i denne rapport må forstås i lyset af de begrænsninger, som er beskrevet indledningsvist. Flere observationer over et længere tidsrum kunne have vist andre resultater.

Børnehaven B synes således at have et læringsmiljø, der er udfordrende og er planlagt som et intentionelt miljø, med opsatte læringsmål og planlagte trin, der må formodes at bringe barnet til målet. Det er et læringsmiljø, hvor den professionelle voksne leder børnenes læring. Hun synliggør læringsprocesserne, og hun sikrer, at børnene når det planlagte mål. At børnene kommer igennem de nødvendige trin i den rigtige rækkefølge. Det er et læringsmiljø præget af varme interaktioner. Hvor den professionelle voksne næres ved samværet og det pædagogiske arbejde. Hvor kommunikationen, interaktionerne og de intersubjektive episoder er præget af følelsen af nærvær, interesse, nysgerrighed og delte hensigter. Det er et læringsmiljø, der forstår, at omsorg aldrig alene er omsorg, og læring aldrig alene er læring. Begge processer hænger uløseligt sammen og formidles i ét og samme moment. Det er netop evnen til at forstå disse elementer som ét, der gør, at læringen bliver meningssskabende og at omsorgen bliver grundlag for barnets stadige overskridelser og tilblivelser. Det er et læringsmiljø, der støtter børns sociale læring, fx konfliktløsning og inkluderende miljøer, og endelig er det et læringsmiljø, der indregner og støtter forældre i forhold til børns læring i hjemmet.

Referencer

- Baron-Cohen, S. (2011). *The Science of Evil - on Empathy and the Origins of Cruelty*. New York: Basic Books.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37, 365-369.
- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Vitiello, V., Greenberg, M., & Family Life Project Key Investigators. (2014). Thresholds in the association between child care quality and child outcomes in rural preschool children. *Early childhood research quarterly*, 29, 41-51.
- Busch, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., ... & Wang, B. (2011). Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review. *Report to the Ministry of Education. Ministry of Education: New Zealand*. http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0009/89532/965_QualityECE_Web-22032011.pdf.
- Folketinget. (2004). *Lov om pædagogiske læreplaner*. Retsinformation: Civilstyrelsen Retrieved from <http://www.retsinfo.dk>.
- Goodwin, C., Strech, J., & LeBaron, C. (2011). Embodied Interaction in the Material World: An Introduction. In C. Goodwin, J. Strech, & C. LeBaron (Eds.), *Embodied Interaction Language and Body in the Material World* (pp. 1-28). Cambridge University Press.
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8, 223-230.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72, 625-638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... & Brackett, M. A. (2013). Teaching through interactions. *The Elementary School Journal*, 113, 461-487.
- Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i fællesskabet, en ph.d. afhandling*. København: Aarhus Universitet.
- Hansen, O. H. (2015). Følelsen af venskab. In A. Greve & M. Øksnes (Eds.), *Vennskap* (pp. 119-134). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2002). Kvalitetsvurdering av børnehaven, ECERS metoden. Oslo: SEBU Forlag.
- Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. London: Springer.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview : introduktion til et håndværk* (2. udgave / ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Nielsen, A. A., & Christoffersen, M. N. (2009). *Børnehavens betydning for børns udvikling*. Kbh.: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H., Johnsen, T., & Qvortrup, L. (2012). *Kvalitet i dagtilbuddet - set med børnehøjne - Resume af en forskningsrapport*. Retrieved from Frederiksgavn:
- OECD. (2001). *Starting strong*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting strong 2*. Paris: OECD.
- Phillips, D. A., & Lowenstein, A. E. (2011). Early care, education, and child development. *Annual Review of Psychology*, 62, 483-500.
- Rasmussen, J. (1984). *Selvforvaltningspædagogik*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Rifbjerg, S. (1966). *Træk af den moderne opdragelses historie*. København: Gyldendal.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande : fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters Evidence from Effective Pre-school and Primary Education project (EPPE)*. London: Routledge.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development. Educational practice sesies – 18*. International Academy of Education (IAE).
<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/userupload/Publications/EducationalPractices/EdPractices18.pdf>
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition In E. L. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2014). *A natural history of human thinking*. Cambridge, Massachusetts ; London, England: Harvard University Press.
- Vermeer, H.J., Van IJzendoorn, M.H., Cárcamo, R.A. & Harrison, L. J. (2016). Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood*, 48, 33-60.

Køn, adfærd og social trivsel

– et kvalitativt studie af læringsmiljøets betydning for adfærd og social trivsel hos piger og drenge i to skoleklasser i Brønderslev Kommune

Af Pia Frederiksen

Introduktion

I efteråret 2013 og foråret 2016 blev der gennemført to kortlægningsundersøgelser i Brønderslev Kommunes folkeskoler som led i kommunens projekt Udvikling i Fællesskaber (UiF). Kortlægningsresultaterne viste, at der er stor spredning mellem skoler, klasser og køn, når det gælder adfærd og social trivsel, ligesom de viste, at der er stor forskel på, hvordan udviklingen forløb fra T1 til T2 i de enkelte skoleklasser på disse parametre. Resultaterne tyder derfor på, at læringsmiljøet og pædagogiske indsatser har stor betydning for adfærd og social trivsel for eleverne. Dette kvalitative studie har til formål at undersøge nærmere, *hvilke* faktorer i læringsmiljøet, der ser ud til at have betydning.

Undersøgelsen er tilrettelagt som casestudier i to skoleklasser, der er udvalgt på baggrund af forskelle i resultaterne fra kortlægningsundersøgelserne. I den ene klasse var der sket en markant positiv udvikling fra T1 til T2 på adfærds- og trivselsparametrene, mens dette ikke var tilfældet i den anden klasse.

Baggrund

Sat på kort formel er folkeskolens overordnede opgave at bidrage til, at vores demokratiske velfærdssamfund kan videreføres, og at den enkelte elev udvikler sig. Denne opgave deles traditionelt op i tre dele (Qvortrup et al., 2014): Den enkelte elev skal blandt andet i kraft af sin skolegang udvikles som menneske, dvs. som et livsdueligt individ. Den enkelte elev skal udvikles som samfundsborger, dvs. som en person, der påtager sig pligter og bidrager med egne opfattelser i et demokratisk fællesskab. Og eleven skal udvikle sine kundskaber og færdigheder på en sådan måde, at det kan indgå i et fællesskab og derigennem bidrage til at sikre samfundets fortsatte velstand og økonomiske og menneskelige rigdom.

I afrapporteringen af den første kortlægningsundersøgelse T1, der blev gennemført 2013/2014 på skolerne i Brønderslev Kommune (Qvortrup et al., 2014) fremhæves det, at når det gælder det samlede billede af elevernes egen vurdering af deres udbytte af skolegangen, så ser det ud til, at Brønderslev Kommune sikrer, at denne opgave bliver varetaget. Kommunens skoler præsterer med andre ord, ud fra en gennemsnitsbetragtning, 'pæne' tal på en række vigtige læ-

rings- og udviklingsparametre, hvor især 'læring', 'adfærd' og 'trivsel' er i fokus i kortlægningen.

Rapporten peger imidlertid også på, at der er stor spredning *mellem* de enkelte skoler og stor spredning *inden for* den enkelte skole, fx når man sammenligner klassetrin og enkelte klasser på parametrene adfærd og trivsel. Hertil kommer en tydelig spredning på køn. Generelt vurderer drengene fx, at de laver betydeligt mere ballade og uro end pigerne, og der er klart flere piger end drenge, der føler sig socialt isolerede.

Dette billede af spredning kan være et problem, fordi store forskelle mellem skoler, klasser og køn på centrale parametre kan have stor betydning for den enkelte elevs udviklingsmuligheder.

En sammenligning af T1 med kortlægningsundersøgelsen T2, der blev gennemført i 2016 på kommunens skoler viser tillige, at der er stor forskel på, hvordan udviklingen forløb, når det gælder centrale lærings- og udviklingsparametre på de enkelte skoler. Dette forstærker yderligere billedet af spredning. Desuden peger det på, at spredning og forskelle langt hen ad vejen kan henføres til forhold i læringsmiljøet på institutions- afdelings- eller klasseniveau.

Projektets teoretiske forankring

Med hensyn til kønsforskelle på de to læringsparametre trivsel og adfærd har tidligere undersøgelser vist, at drenge generelt er overrepræsenteret, når det gælder både mildere former for problemadfærd i skolen som mentalt fravær eller forstyrrelse af de andre elever og læreren i timerne (uro og ballade) og mere alvorlige former som aggressiv adfærd, svarer igen, slås, skændes (udadreagerende adfærd) (Nordahl, 2008; Overland 2009). Når det gælder oplevelsen af social isolation i skolen, har disse tidligere undersøgelser omvendt fundet, at talene er nogenlunde ens for drenge og piger.

Nyere trivselsundersøgelser viser imidlertid, at pigers trivsel i skolen er faldet de senere år, og det gælder især for de 11 til 15 årige piger (Skolebørnsundersøgelsen, 2014; Vidensråd for Forebyggelse, 2014; Den nationale trivselsmåling i folkeskolen, 2016). Ifølge den seneste skolebørns-undersøgelse er det op mod hver femte af pigerne, der trives dårligt, og man ved kun lidt om, hvad årsagen er (Due, 2014).

Det mønster, der findes i Brønderslev Kommunes skoler, ligner altså det generelle billede, der har udviklet sig de senere år, nemlig at mange piger i højere grad end drenge opfører sig i overensstemmelse med de institutionelle forventninger, men ikke desto mindre føler sig markant mere socialt isolerede (Qvortrup et al., 2014).

Problemadfærd i skolen forklares i skolens praksis ofte med individuelle mangler hos eleverne ud fra biologiske og psykologiske forklaringsmodeller (fx Frederiksen, 2015; Højholt, 2011; Nielsen, 2009). Den store stigning i antallet af diagnoser hos skolebørn kan bl.a. tolkes som udtryk herfor.

Den øgede mangel på trivsel hos pigerne generelt ses tilsvarende forklaret med biologiske og psykologiske forklaringer, som fx at piger skulle være mere ambitiøse og mindre følelsesmæssigt robuste end drenge mv. (Due, 2014).

Talrige forskningsresultater har imidlertid vist, at børns adfærd og trivsel i skolen ikke kan ses uafhængigt af de sociale sammenhænge, barnet indgår i, og problemadfærd og mangel på trivsel bør forstås som noget, der udvikles og udspilles i barnets sociale relationer og ikke udelukkende som eksisterende problemer i barnet. (Fx Lohman, 2008; Nordahl et al., 2008; Overland, 2009; Nielsen, 2009; Nordahl, 2010; Højholt, 2014; Hansen, 2013; Frederiksen, 2012).

Alvorlig problemadfærd og trivselsproblemer kan med Ogden (2004) beskrives som en funktion af det pres, den stress og de belastninger, barnet udsættes for samt barnets evner til at tilpasse sig.

Når der her henvises til betydningen af de sociale sammenhænge, handler det ikke blot om barnets familiemæssige baggrund og – forhold, men i høj grad også om de sociale læringsfællesskaber, barnet i skolen indgår i.

Der er flere former for læringsfællesskaber i skolen, der kan have betydning. Der kan være tale om de *formelle læringsfællesskaber*, hvor der er voksne tilstede, og som er voksenstyrede (typisk undervisningssituationer), men der kan også være tale om de *uformelle børnefællesskaber*, hvor der ikke er voksne til stede, og som er elevstyrede (Qvortrup, 2012; Frederiksen, 2015). De forskellige fællesskaber eksisterer ikke 'ved siden' af hinanden, men er typisk flettet sammen med hinanden og udspiller sig ofte i en fælles social arena, fx klasserummet.

Med hensyn til de formelle læringsfællesskaber har adskillige undersøgelser de senere år peget på betydningen af bl.a. lærernes klasseledelseskompetencer for elevernes trivsel og omfanget af problemadfærd; og her især lærerens evne til relationsledelse og tilgange til at håndtere problemadfærd og konflikter i klassen (Fx Nordahl, 2008; Overland, 2008; Jensen & Løw, 2009; Hundeide, 2006; Ogden, 2014; Alenkjær, 2009; Frederiksen, 2013; Tetler & Molbæk, 2015). En del af denne forskning har også dokumenteret betydningen af andre vigtige faktorer i de voksnes fællesskab, bl.a. forældresamarbejde og skolen som organisation og kultur. (Nordahl, 2005; Nielsen, 2009).

Mens der således har været relativ stor uddannelsesmæssig og forskningsmæssig bevågenhed omkring betydningen af kvaliteten i de voksenledede fællesskaber for elevernes trivsel og adfærd, og her især lærernes klasseledelseskompetencer, synes der til gengæld at have været noget mindre fokus på betydningen af dynamikker og kvaliteter i de uformelle børnefællesskaber.

Undtagelser herfra har dog bl.a. været en række eksempler på forskning i mobning, fx Exbus-projektet, der sætter fokus på dynamikkerne i børnefællesskaberne og deres betydning for mobning (fx Rahbøl Hansen, 2013). Et andet eksempel på et nyere projekt, der undersøger dynamikker i børnefællesskaber, er Frederiksen (2015), der særligt undersøger, hvordan forhandling af kønsidentitet på-

virker læringsadfærd og klassens sociale hierarki. Andre forskningsprojekter interesserer sig for børnefællesskaber på dagtilbudsområdet (Højholt, 2007 og 2011; Stanek 2011). Fælles for de nævnte undersøgelser er, at de sætter fokus på, hvordan børn forhandler om venner, positioner og indflydelse i børnefællesskabet, og hvordan konflikter i det sociale samspil børnene imellem kan påvirke social adfærd, trivsel og deltagelsen i undervisningen.

Projektets målsætning

Formålet med dette casestudie er som nævnt at undersøge læringsmiljøet i to skoleklasser i Brønderslev Kommune med henblik på at kunne sige noget om, *hvad* i læringsmiljøet, der ser ud til at hænge sammen med pigers og drenge trivsel og adfærd. De udvalgte klasser er to nuværende 7. klasser. Undersøgelsen har dog fokus på trivsel og adfærd i perioden, da eleverne gik i 4.-6. klasse (jf. nedenfor).

Mere præcist formuleret er forskningsspørgsmålet:

Hvilke faktorer i skolens læringsmiljø ser ud til at hænge sammen med henholdsvis social trivsel og problemadfærd hos piger og drenge i 7. klasse?

Begrebet læringsmiljø skal her forstås bredt og omfatter kvaliteter i både de 1) *formelle læringsfællesskaber*, hvor der er voksne til stede, og som er voksenstyrede og 2) *uformelle fællesskaber*, hvor der ikke er voksne til stede, og som er elevstyrede (jf. ovenfor). Forskningsspørgsmålet søges besvaret ud fra tre delspørgsmål:

- 1) Hvordan har henholdsvis drenge og piger og lærere oplevet trivsel og adfærd i perioden fra 4.-6- klasse i de to case-klasser? - Og hvordan passer disse oplevelser sammen med kortlægningsresultaterne fra T1 og T2?
- 2) Hvilke faktorer ser ud til at have spillet en rolle for trivsel og adfærd hos henholdsvis piger og drenge i de to case-klasser?
- 3) Hvad kan forklare, at udviklingen fra T1 til T2 ser så forskellig ud på de to skoler?

Undersøgelsesdesign

Undersøgelsen er gennemført som et casestudie i et komparativt undersøgelsesdesign. Et case-studie kan defineres som en empirisk undersøgelse, der a) undersøger et nutidigt fænomen i dybden i dets 'reallife' sammenhæng, især når b) grænserne mellem fænomenet og konteksten ikke er klart afgrænsede. I et casestudie vil formålet være at lave en generaliserende analyse (teoretisk/analytisk generalisering) i modsætning til kvantitative studier, hvor formålet er at lave statistisk generalisering (Yin, 2010). Ud fra et casestudie vil det således være muligt at diskutere, om identificerede mønstre under bestemte betingelser med sandsynlighed vil optræde i situationer under lignende betingelser (Frederiksen, 2015).

For at undersøge betydningen af forhold i læringsmiljøet for hhv. social trivsel og adfærd hos drenge og piger er der lavet et komparativt undersøgelsesdesign, hvor der er udvalgt to cases med 'maksimal variation', når det gælder forekomsten af adfærd og social trivsel. I et komparativt design med cases med 'maksimal variation' er formålet netop at indhente information om betydningen af og forklaringer på variation på bestemte dimensioner (Flyvbjerg, 2008).

De to caseklasser, der er gjort til genstand for en nærmere analyse, er udvalgt på baggrund af udviklingen i kortlægningsresultaterne fra T1 til T2 (jf. ovenfor). I den ene klasse er der sket en tydelig positiv udvikling fra T1 til T2, når det gælder adfærds- og trivselsparametrene, mens den modsatte situation er tilfældet i den anden klasse.

Efter udvælgelsen er der udarbejdet en caseprotokol med 1) operationelle undersøgelsesspørgsmål på caseniveau og 2) semistrukturerede spørgeguides (Kvale et al., 2010) til brug i forbindelse med interview af informanter (elever/lærere) og 3) en tidsplan for dataindsamling og – bearbejdning.

Tema	Undersøgelsesspørgsmål
<i>Trivsel og adfærd</i>	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan har henholdsvis drenge og piger oplevet trivsel og adfærd i klassen i perioden? Hvordan har de oplevet udviklingen fra T1 til T2? Hvordan har lærerne oplevet trivsel og adfærd i klassen i perioden? Hvordan har de oplevet udviklingen fra T1 til T2?
<i>De uformelle (elevstyrede) fællesskaber</i>	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan har eleverne oplevet venskabsrelationer og den <i>sociale struktur</i> i klassen? Hvordan har de oplevet <i>konfliktniveauet</i> mellem eleverne? Hvordan har lærerne oplevet relationerne mellem eleverne?
<i>De formelle (lærerstyrede) fællesskaber</i>	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan har eleverne oplevet <i>lærernes rolle</i> i forhold til trivsel og adfærd? Hvilke <i>indsatser</i> peger lærerne på, de har lavet i forhold til klassens trivsel og adfærd?

Tabel 1: Oversigt over tema og undersøgelsesspørgsmål på caseniveau

Metoder og datagrundlag

Datagrundlaget for analysen består hovedsageligt af interviewdata. Der indgår tillige relevante kvantitative data fra kortlægningsundersøgelserne T1 og T2.

Der er gennemført individuelle interview af henholdsvis 13 og 10 elever i de to case-klasser, et fokusgruppeinterview af 3 centrale (tidligere og nuværende) lærere i case-klasse A og 3 individuelle interview af centrale (tidligere og nuværende) lærere i case-klasse B.⁵

Kortlægningsresultaterne T1 og T2 stammer fra efteråret 2013 og foråret 2016, hvor eleverne i de to case-klasser gik i henholdsvis 4. og 6 klasse, og undersøgelsesinteressen og – spørgsmålene retter sig således primært mod situationen og forhold i perioden fra 4. til 6. klasse. Klasse-interviewene er imidlertid gennemført i efteråret 2016. Eleverne går på dette tidspunkt i 7. klasse, og der er lavet nye klassekonstruktioner, hvor parallelklasser er lagt sammen. Denne tidsforskydning mellem kortlægningsresultaterne og interviewtidspunktet er en potentiel svaghed i materialet, da eleverne og lærerne skal forholde sig til hændelser og oplevelser, der ligger 1-3 år tilbage. Der kan i en sådan situation opstå erindringstab og -forskydelse, ligesom der kan forekomme kollektive efterrationaliseringer.

I case-klasse A synes der i et vist omfang at være tale om sådanne kollektive efterrationaliseringer, hvor indtrykket er, at der ved lærernes mellemkomst er udviklet fælles narrativer (fortællinger) om klassen. Måske under indflydelse heraf fremstår mange af eleverne til gengæld her som velreflekterede og åbne i interviewsituationen.

I case-klasse B er sådanne kollektive narrativer ikke tydelige. En del elever angiver til gengæld, at de har problemer med at huske situationen tilbage i 4. og 6. klasse, og nogle af eleverne giver korte og afmålte svar på en del af spørgsmålene.

Brug af flere undersøgelsesmetoder kan styrke kvalitative studiers validitet, fx ved en kombineret anvendelse af interview og observationer. Tidsforskydningen i dette studie har imidlertid betydet, at det ikke har været relevant at gennemføre observationer i de to caseklasser på undersøgelsestidspunktet, da der er tale om helt nye og andre klassekonstruktioner i 7. klasse.

På trods af tidsforskydningen og manglende mulighed for metodetriangulering som nævnt ovenfor, vurderes det dog, at undersøgelsesresultaterne har en rimelig validitet. Denne understøttes af, at der indgår et forholdsvis stort antal informanter i undersøgelsen, og at der udskiller sig et tydeligt mønster for hvert af casene, og at dette mønster i øvrigt sammenfalder med kortlægningsmaterialet.

Elevperspektivet står stærkt i den kvalitative undersøgelse ud fra den vurdering, at det er relevant og selvstændigt vigtigt at give eleverne 'stemme' og komme

5 Da det af praktiske årsager ikke var muligt at samle lærerne til et fællesinterview.

tæt på deres oplevelsesverden, når formålet er at forstå, hvilke faktorer i læringsmiljøet, der påvirker deres subjektive oplevelse af trivsel og adfærd (jf. afsættet i den kvantitative kortlægningsundersøgelse). Hertil kommer, at eleverne i 7. klasse har en alder, hvor de kan forholde sig reflekterende som informanter.

Mens undersøgelsen således primært har fokus på oplevelser og betydningsfaktorer i klassens nære læringsmiljø, er der lagt mindre vægt på at belyse betydningen af kontekstuelle forhold som skolens organisation, kultur og ledelse. Af samme grund indgår lederinterview ikke i undersøgelsen.

Etik

Forud for gennemførelsen af elevinterviewene blev der indhentet samtykke her til hos både eleverne og deres forældre. I samme forbindelse blev der informeret om projektets formål og om opbevaring og behandling af data.

Eleverne, der deltager i undersøgelsen, er sikret ekstern anonymitet. Deres rigtige navne er ændret, og det vil ikke være muligt for udefra kommende at identificere enkeltelever. Når det gælder intern anonymitet kan det ikke afvises, at eleverne selv og lærere i enkelte tilfælde vil kunne identificere informanter. Det vurderes dog, at resultaterne er af en sådan karakter, at det ikke vil kunne skade disse elever. Lærerne, der deltager i undersøgelsen, er tilsvarende anonymiseret og vil ikke kunne identificeres af udefra kommende (fx lærere på andre skoler mm). Interviewdataene er transkriberet og efterfølgende destrueret.

Resultaterne

I det følgende skal undersøgelsens resultater præsenteres.

Først laves der en kort redegørelse for og sammenligning af de kvantitative kortlægningsresultater T1 og T2 for de to case-klasser. Der vil særligt være fokus på resultaterne for parametrene *adfærd* og *trivsel* for henholdsvis piger og drenge samt udviklingen på disse parametre fra T1 til T2.

Herefter følger resultaterne fra interviewene på de enkelte undersøgelsestemaer for hvert af casene. Resultaterne bliver afslutningsvis sammenfattet og diskuteret i lyset af anden forskning på feltet i den sammenfattende refleksion.

Kortlægningsresultaterne for de to case-klasser⁶

Indledningsvis skal det bemærkes, at kortlægningsmaterialet er afrapporteret og grafisk fremstillet således, at tallet 500 er udtryk for gennemsnittet for alle skoler i Brønderslev Kommune på T1 tidspunktet. Et højere tal end 500 er positivt. Hvis fx en klasse scorer 520 på 'ballade og uro', er der *mindre* ballade og uro end gennemsnitligt for klasserne i Brønderslev Kommune.

⁶ Dataene er indhentet via adgang til kortlægningsresultaterne for de to case-klasser.

Betragter man parametrene adfærd ('ballade og uro' samt 'udadreagerende adfærd')⁷ og trivsel ('trivsel' samt 'social isolation') under ét, er det værd at bemærke, at kortlægningsresultaterne for T1, viser at *begge* case-klasser ligger *over gennemsnittet* for alle klasser i Brønderslev Kommune på undersøgelsestidspunktet; bortset fra når det gælder 'udadreagerende adfærd'. For trivsel er tallene således 511 (case A) og 555 (case B), for 'social isolation' 520 (case A) og 549 (case B) og for ballade og uro 514 (case A) og 514 (case B), mens de for 'udadreagerende adfærd' er henholdsvis 475 (case A) og 539 (case B).

Ser man på *kønsfordelingen* tegner der sig følgende billede. Når det gælder trivsel, er der hverken i case-klasse A eller case-klasse B den store forskel på kønne. Når det gælder 'social isolation' scorer pigerne til gengæld i begge caseklasser *noget lavere* end drengene (case A: 499 og case B: 545). Når det gælder 'ballade og uro' scorer pigerne i case-klasse A lidt lavere end drengene (512), mens situationen er omvendt i case-klasse B (517). Og endelig når det gælder 'udadreagerende adfærd', scorer pigerne i case-klasse A endnu lavere end drengene (447), mens pigerne i case-klasse B scorer en smule bedre end drengene.

Selv om tallene således i 4. klasse - ud fra en gennemsnitsbetragtning - tilsyneladende ikke peger på de store problemer i nogen af case-klasserne, når det gælder trivsel og adfærd, afspejler fordelingen på køn altså, at der i case-klasse A er visse udfordringer med 'udadreagerende adfærd' for både piger og drenge, men især for pigerne, og at pigerne her føler sig noget mere isolerede end drengene.

Sammenlignes kortlægningsresultaterne T1 med T2 for de to case-klasser, viser der sig følgende interessante udvikling.

Når det gælder 'trivsel' er denne øget *positivt* i case klasse A fra 4. klasse til 6. klasse (fra 511 til 567). Drengene står for den største fremgang (576). Omvendt ser det ud for case-klasse B. Her er trivslen i 6. klasse faldet (521) i forhold til (den meget positive score i) 4. klasse (555). Pigernes trivsel er faldet mest, så den nu ligger omkring gennemsnittet (501).

Med hensyn til 'social isolation' er der tilsvarende sket en *positiv stigning* i case klasse A siden 4. klasse (fra 514 til 555). Igen er det drengene, der står for den største fremgang, idet tallene for pigerne 'kun' er steget fra 499 til 516. For case klasse B er der til gengæld her sket et *fald* i klassens score (fra 549 til 479). Faldet er størst for pigerne (fra 545 til 449).

På adfærdsparametrene er der sket tilsvarende udviklinger. Således er case klasse A's score på 'ballade og uro' steget *positivt* (fra 514 til 555). Udviklingen i pigernes score er steget fra 512 til 549. Igen ser vi den omvendte udvikling for case klasse B med et score, der falder fra 514 til 492. For pigernes vedkommende er faldet relativt markant fra 517 til 473.

⁷ 'Ballade og uro' dækker over forstyrrelser af de andre elever eller af lærerne og kan betegnes som mildere former for problemadfærd. 'Udadreagerende adfærd' dækker over aggressiv adfærd som at svare igen, slå, skændes og kan betegnes som mere alvorlig problemadfærd.

På parameteren 'udadreagerende adfærd' ses der tilsvarende en positiv udvikling i case klasse A fra 475 til 525. For pigerne er stigningen fra 447 til 498, og for drengene fra 516 til 561.

Og for case klasse B ser vi igen den omvendte udvikling fra 539 til 529. For pigerne er der sket et tydeligt fald fra 547 til 514. (Det bemærkes, at tallene dog stadig ligger over gennemsnittet på 500).

Det generelle billede, der tegner sig, er altså, at der for case-klasse A's vedkommende er sket en positiv udvikling på trivsels- og adfærdsparametre fra 4. til 6. klasse, både for drenge og pigers vedkommende. Drengenes trivsel er dog steget allermest.

For case-klasse B, der altså i udgangspunktet ved T1 på alle parametre scorede bedre (eller lige så godt) som case-klasse A, er der derimod sket en tydelig negativ udvikling, hvor især social isolation er faldet til betydeligt under gennemsnittet for især pigerne, og hvor ballade og uro er faldet til under gennemsnittet og for pigernes vedkommende betydeligt under gennemsnittet.

Der er i øvrigt det interessante at bemærke, at resultaterne for begge case-klasser 'afviger' fra det generelle billede af kortlægningsresultaterne, når det gælder scoringerne for de to køn. I modsætning til det generelle billede i Brønderslev Kommune scorer pigerne sig selv mere negativt end drengene, ikke alene når det gælder trivselsparametrene (og her især 'social isolation'), men altså også når det gælder adfærdsparametrene.

Interview

Interview resultater Case A

Hvordan har eleverne og lærerne oplevet udviklingen i trivsel og adfærd fra T1 til T2?

Det relativt negative billede, tallene fra kortlægningen T1 viste (jf. ovenfor), når det gælder adfærd (og her især 'udadreagerende adfærd') og til dels 'social isolation' (for pigernes vedkommende) bekræftes – og forstærkes yderligere, kan man næsten sige – af interviewene med eleverne. De fortæller således alle om mange skænderier og slåskampe eleverne imellem, da de gik i 4. klasse; og det gjaldt både pigerne imellem, drengene imellem og imellem pigerne og drengene: *I fjerde klasse havde vi en masse problemer. Der var nogle, vi drillede i klassen, og der var noget... hvor vi blev sure på hinanden, og vi havde en masse skænderier i frikvarteret* (Mathias, case A). Eleverne taler både om 'ballade og uro' i timerne og 'udadreagerende adfærd' i frikvartererne. Konflikterne var ifølge nogle af eleverne med til at forstærke følelsen af social isolation: *Når der er konflikter/problemer, så synes man, at man er helt alene, selv om man næsten havde alle at være sammen med.* (Iben, case A)

Flere af eleverne beretter om, at de faktisk var ret kede af at skulle i skole på det tidspunkt, fordi al tiden gik med konflikter: *Ja, i fjerde klasse, der var jeg ikke*

meget for at skulle op og i skole. Det var også mest pga. alle de konflikter. Og så gik der tid med det. (Nilas, case A).

Ganske i overensstemmelse med resultaterne for T2, fortæller eleverne også om, at der skete en betydelig ændring og forbedring af situationen i klassen, når det gælder trivsel og adfærd frem til tidspunktet for T2, hvor eleverne gik i 6. klasse. Ifølge eleverne skete ændringen fra slutningen af 5. klasse, hvor de får en ny klasselærer. Eleverne fortæller om, at de gradvis stoppede med at skændes så meget, og de oplevede, at de fik et meget bedre sammenhold: *Fordi vi ikke skændes lige så meget, som vi gjorde i fjerde, og vi havde et meget bedre sammenhold, vi lavede ting sammen i stedet for enkeltvis.* (Iben, case A). Pigerne i klassen begyndte bl.a. at spille fodbold i fritiden, ligesom drenge og piger begyndte at spille fodbold sammen i skolen; tilsyneladende uden at det gik ud over dem, der ikke spillede fodbold: *Nej, de holder også sammen. Dem kan man jo også godt gå over og snakke med, selv om de ikke spiller fodbold.* (Mikkel, case A)

Hvilke forhold ser ud til at have skabt den 'social mistrivsel' og problemadfærden i case klasse A på T1 tidspunktet i 4. klasse, og hvad gjorde, at situationen blev vendt?

Hvis man kigger på de årsager, eleverne selv angiver til den sociale mistrivsel og problemadfærden, da de gik i 4. klasse, relaterer en del af disse til dynamikker og forhold i de uformelle elevstyrede fællesskaber og andre til de formelle lærerstyrede fællesskaber.

Generelt ser det således ud til at mange konflikter blandt eleverne i de formelle (elevstyrede) fællesskaber har været en væsentlig selvstændig årsag til social mistrivsel og problemadfærd hos både piger og drenge. Nogle af de væsentligste konfliktfremmere her ser ud til, at der havde udviklet sig udtalte sociale hierarkier med bl.a. mobning af enkeltelever. Især hos pigerne ser de udtalte grupperinger og klikedannelser ud til at have understøttet følelsen af social isolation. For drengenes vedkommende ser det ud til, at især uklare spilleregler i det sociale samspil og omkring de fælles aktiviteter som fx fodbold, fremmede konfliktniveauet betydeligt: *Det handlede meget om fodbold, og at man lavede hold, og at man skubbede for meget* (Aske, case A).

Det ser tillige ud til, at enkeltelever med en betydelig grad af udadreagerende adfærd har været med til at fremme konfliktniveauet både i frikvartererne og i timerne, når der var lærere til stede. Eleverne fortæller bl.a. om en dreng, der havde ADHD, som fik det svært i 4. klasse: *Ja, i tredje havde vi det godt med X, men da lærerne begyndte at skifte, så begyndte han at blive urolig og begyndte at lave slagsmål over alting* (Alex, case A).

Går man et lag dybere, tyder det på, at en væsentlig forklaring på det høje konfliktniveau, de sociale hierarkier, klikedannelsen og mobningen af enkeltelever kan være en udtalt oplevet rolleforvirring hos eleverne fra starten af fjerde klasse. De fortæller således om en relativ stor udskiftning i elevgruppen, nogle elever rejser, nye kommer til, og især i pigegruppen ser det ud til at skabe en situa-

tion, hvor der er stor social utryghed, og hvor der skal bruges megen energi på at forhandle sociale positioner.

Andre forhold, der synes at have skabt eller understøttet den sociale mistrivsel og problemadfærden relaterer i højere grad til forhold i de *formelle* (lærerledede) fællesskaber. Eleverne peger selv her på to ting. For det første peges der på, at der i lighed med de mange elevskift, også skete mange og *hyppige lærerskift* på det tidspunkt, hvor eleverne gik i fjerde klasse. Som en af eleverne siger: *Der var meget skift hele tiden, så det var svært at komme hen til en lærer, man kendte, for man følte hele tiden, at der var nogle, der forsvandt* (Alex, case A). Situationen med de mange lærerskift gjorde, at eleverne ikke følte, der var hjælp at hente hos lærere, som de kendte og var trygge ved.

Et andet forhold, der ser ud til at have fremmet især problemadfærden i timerne, hænger indirekte sammen med de mange lærerskift. Klassen havde mange vikarer i perioden, og eleverne peger selv på, at *manglende respekt* for vikarerne var direkte årsag til 'uro og ballade', til uacceptabel adfærd og til, at man ikke gad lave de ting, man blev sat til: *Vi svarede også lærerne (vikarerne, red.) igen, selv om det skal man ikke. Det er jo dem, der bestemmer her. Altså hvis vores vikar sagde noget, kunne vi godt finde på at sige hold kæft eller sådan noget* (Aske, case A).

Det interessante spørgsmål er så, hvilke forhold, der var med til at vende situationen i klassens trivsel og adfærd fra tidspunktet for T1 til tidspunktet for T2.

Som angivet ovenfor skete ændringen ifølge eleverne i forbindelse med et lærerskift. De mange lærerskift blev afløst af en periode med en *fast tilknyttet* klasse-lærer. Og det ser ud til, at *teamsamarbejdet* omkring klassen herefter bliver styrket betydeligt.

Blandt flere tiltag og pædagogiske indsatser er der især ét punkt, der ser ud til at have afgørende betydning for ændringen i situationen i klassen. Klasselæreren og lærerne i teamet omkring klassen følger op på de problemer, eleverne oplever i de uformelle elevstyrede fællesskaber.

Eleverne fremhæver, at de i modsætning til situationen tidligere begyndte at opleve en interesse fra lærernes side i forhold til de problemer, de havde indbyrdes; de begyndte at føle sig lyttet til, og flere fremhæver som vigtigt, at de oplevede, at problemerne blev håndteret med taktfølelse, blandt andet ved at enkeltelever ikke følte sig udstillet på klassen, som de havde oplevet tidligere, når problemer blev taget op foran hele klassen: *Hun hjalp os med, at vi ikke skulle være sure på hinanden, og hvis der var noget, så skulle vi gå med hende ud og snakke om det.* (Sanne, case A).

Eleverne oplevede tillige, at de fik hjælp til at håndtere problemerne i form af råd og konkrete *mestringsstrategier*. En pædagog blev bl.a. tilkaldt, og drengene fik hjælp til at lære fodboldreglerne og håndtere samspillet og konflikterne i forbindelse med spillet. Pigerne fik støtte af en resurseperson på skolen samt klasselæreren til at håndtere deres indbyrdes problemer, og på klassen blev der ar-

bejdet med *klassekulturen*, blandt andet i form af fælles aftaler og spilleregler: *De skrev nogle regler op, som vi skulle overholde, og prøve at få tingene til at fungere. Vi fik at vide, vi behøvede ikke være perlevenner, men vi skulle få det til at fungere sammen* (Olivia, case A). Eleverne angiver imidlertid selv, at situationen blev vendt så meget, at tidligere uvenner nu faktisk er blevet venner: *X og jeg er så blevet perlevenner* (Olivia, case A), og at de lige frem føler, at de er vokset af at have konflikter: *Vi er vokset af at have konflikter* (Mette, case A).

Selv om klassen ikke i T2 scorede under gennemsnittet på parameteren 'ballade og uro' i timerne (jf. ovenfor), så vi ikke desto mindre også her en meget positiv udvikling fra T1 til T2. En del af forklaringen herpå kan være, at den succesfulde håndtering af elevernes indbyrdes konflikter havde en generel positiv indvirkning på læringsadfærden i klassen. Eleverne peger imidlertid også på en anden forklaring, nemlig at de i modsætning til tidligere, nu blev mødt af positive og høje forventninger, både til opførsel og faglige præstationer: *Jeg tror bare hun kom ind og sagde, at det her skal ikke være sådan, og vi havde sagt at vi var en matematikklasse, for det var de eneste timer, vi kunne enes i, og det gad hun ikke høre på, for vi kunne meget mere end det. Og så tog vi os sammen* (My, case A).

Endelig blev som nævnt *teamsamarbejdet* omkring klassen styrket; især mellem klasselæreren og matematiklæreren, der var klasselærer i parallelklassen. Det betød, at eleverne oplevede fælles indsats og forventninger fra lærernes side, og det gav mulighed for problem- og erfaringsudveksling på tværs af klasserne og for at styrke relationerne til kammerater i parallelklassen: *Ja, hvor vi også nogle gange snakkede med A-klassens piger om, hvordan det gik. Og så var der nogle, der blev kede af det, fordi de følte sig uden for, og sådan skal man ikke have det* (Iben, case A). Eleverne fremhæver, at kendskabet til og samarbejdet med parallelklassen har været en meget stor styrke i forbindelse med, at klasserne blev slået sammen i 7. klasse.

Interview resultater Case B

Hvordan har eleverne og lærerne oplevet udviklingen i trivsel og adfærd fra T1 til T2?

Som det fremgik af kortlægningsresultaterne, scorede eleverne pænt over gennemsnittet såvel på trivsels- som på adfærdsparametrene på T1 tidspunktet, da de gik i fjerde klasse. Der var høj grad af trivsel, der var ikke mange, der følte sig socialt isolerede, og der var meget lille grad af ballade og uro samt udadreagerende adfærd ifølge eleverne.

Det ændrede sig imidlertid i negativ retning, når man kigger på tallene (jf. ovenfor). Og tallene svarer helt til det billede, eleverne tegner i interviewene. De giver udtryk for, at de havde en god klasse i fjerde, men at det ændrede sig i løbet af 5. og 6. klasse. Der var tiltagende konflikter både blandt drengene og pigerne, tiltagende ballade og uro, og der var gradvist flere, der oplevede splittelse af klassen og social isolation: *konflikterne fyldte meget, og jeg var ikke glad for klassen. I starten var jeg glad, men så blev det dårligere og dårligere.* (Trine, case B).

Eleverne fortæller, at det især var i timerne, når lærerne ikke var til stede, at der udviklede sig høj grad af 'ballade og uro': *'Altså fx Heidi og Ina de var sådan meget opmærksomhedskrævende, og hver gang lærerne gik ud ad døren, så begyndte de at råbe og skrig og danse på bordene* (Annika, case B). Også to af drengene var ifølge eleverne slemme til at larme, når lærerne gik ud.

Klassens centrale lærere oplevede dog ikke, at der var flere konflikter i klassen end 'normalt' på mellemtrinnet. De karakteriserer eleverne som meget forskellige, men betoner, at de generelt var gode ved hinanden, og at der ikke var problemer med uro i undervisningen: *Jamen, jeg synes da, de var dygtige i klassen, og det var nemt at få dem til at arbejde.* (Lærer, Case B)

Hvilke forhold ser du ud til at have bevirket den gradvise udvikling af 'social mistrivsel' og problemadfærden?

Ikke ulig det billede, der tegnede sig i case A, ser det ud til at elevernes oplevelse af især social mistrivsel i høj grad hænger sammen med et relativt højt konflikt-niveau i de uformelle (elevstyrede) fællesskaber. Eleverne fortæller om klike-dannelse hos pigerne med 'larmepigerne' på den ene side og 'de stille piger' på den anden side og tre-fire piger, der ikke helt hørte til i nogen af grupperne. 'larmepigerne' satte dagsordenen i de uformelle fællesskaber, og især én af pigerne i klassen følte sig mobbet af dem. Der var tillige en del indbyrdes konflikter imellem pigerne i 'larmegruppen'.

Også en af de centrale lærere fortæller om klikedannelse blandt pigerne, men nedtoner problemet og karakteriserer det som almindelig pige-fnidder: *Pigerne fik sig hurtigt delt op i grupper, og det sker næsten altid. Der er altid nogen, der stikker ud, og der er altid noget pige-fnidder* (lærer, case B).

Hos drengene var der ikke tale om en så udtalt gruppering som hos pigerne, men der var tre drenge, der havde det svært i klassen, og der udviklede sig især i forhold til den ene alvorlige mobning fra klassens side: *Det var sådan, at hver gang han sagde noget, så sagde hele klassen 'nej'. Hvis læreren spurgte om et spørgsmål, så rakte han hånden op, så sagde de bare 'nej ikke Anton'. Så begyndte han bare at råbe ad os. Når han blev sur, gik hele klassen imod ham.*

Det tyder på, at en del af årsagen til det øgede konfliktniveau i klassen (sammenlignet med situationen i fjerde klasse) og den øgede klikedannelse, skal findes i det faktum, at eleverne, og her især pigerne udviklede sig væk fra hinanden, så at sige. Mens en gruppe af pigerne fx stadig legede, begyndte de populære piger at interessere sig for drenge og de sociale medier. Flere nævner i øvrigt, at de sociale mediers indpas i sig selv har gjort, at man generelt i klassen ikke er så meget sammen mere: *I fjerde klasse, der var der ikke så mange sociale medier, og der var vi mere sammen. Nu er vi ikke så meget sammen, nu sidder vi kun 2-3 stykker.* (Trine, case B)

Tre piger fortæller tillige om vanskelige hjemlige forhold, der i høj grad påvirke deres trivsel også i skolen i perioden. Også et par af drengene havde vanskelige hjemlige forhold.

Hvad angår udviklingen i problemadfærd, og her især 'ballade og uro', synes der tillige at være forhold i det formelle lærerstyrede fælleskab, der indirekte var medvirkende årsag hertil. Som det er fremgået, nævner eleverne, at det typisk var i forbindelse med, at lærerne i timerne forlod klasseværelset, at der opstod 'ballade og uro'; *altså i matematik, når vi skulle arbejde selv. Eller hvis vi skulle læse i dansk, og vores lærer gik ud. Vi sad tit alene* (Sara, case B).

Hvad gjorde lærerne for at håndtere og imødegå problemerne?

Klassen havde faste lærere i perioden fra 4. til 6. klasse, og eleverne oplevede lærerstabilitet. Og i modsætning til situationen, når lærerne ikke var til stede, oplevede eleverne, at der var ro i timerne, og at de generelt lærte meget her. Mange fremhæver især matematiktimerne i den sammenhæng.

Både lærere og elever fortæller også om, at der fra lærernes side blev grebet ind i forhold til de konflikter, der var mellem pigerne. Dels blev det taget op nogle gange på klassen, dels var en AKT lærer involveret, for at afhjælpe problemet: *man kommer jo over dem (problemerne). får sagt pyt til noget og diskuteret andre ting igennem... jeg havde noget AKT inde over pigefnidderen 'hvorfor siger du, som du gør, hvad gør det ved andre' osv.* (lærer, case B).

Ifølge eleverne afhjalp indsatsen dog ikke problemerne i væsentligt omfang. Enkelte elever giver udtryk for, at de oplevede, at deres problemer næsten blev forværret ved, at lærerne blev inddraget: *Min mor hun skrev til lærer x... og hun tog os ud på gangen og snakkede med os. Det hjalp ikke, at x snakkede med dem. Min mor har været meget inde over, og det har x også, men hun var mere med dem, synes jeg. Og så talte min mor med deres forældre* (My, case B).

Andre giver udtryk for, at de valgte ikke at gå til lærerne, når der var konflikter og i stedet selv forsøgte at løse dem: *Vi løste det selv. Vi snakkede ikke ret meget med lærerne. Man ville nok godt holde det for sig selv* (Sanne, case B).

Der synes generelt hos eleverne at have været en mangel på tillid til, at lærerne kunne og ville håndtere problemerne: *Der var ikke mange, der havde det sådan rigtigt godt med x, fordi hun kunne godt være sådan lidt skrap... altså jeg synes faktisk, at man lærte noget, men jeg synes, det var lidt svært at snakke med hende... altså sådan lidt bange altså..* (Helene, case B).

En anden elev oplevede, at der ikke som aftalt blev fulgt op på en henvendelse til en lærer, og at konflikthåndteringen 'løb ud i sandet': *Det var noget med tillid... jeg stolede ikke rigtigt på hende.* (Trine, case B).

Den manglende tillid til lærerne og manglende lyst til at komme med de problemer, de oplevede i de uformelle fællesskaber, synes at falde sammen med en tendens til hos centrale lærere at bagatellisere elevernes problemer. Fx omtales konflikterne blandt pigerne konsekvent som pigefnidder (jf. ovenfor) med den undertone, at den slags behøver man ikke tage så alvorligt.

Der synes endvidere at være et direkte sammenfald mellem udtrykt manglende tillid fra flere elevers side og de fortællinger, især en enkelt lærer laver om disse elever. Eleverne betegnes eksempelvis som 'pylret', 'kold', 'lumsk', 'rodehoved', 'baby', 'sølle', 'overvægtig'.

Der er tillige mange negative fortællinger om forældrene fra samme lærers side.

Sammenfattende reflektion

I det følgende skal undersøgelsens resultater sammenfattes og diskuteres i lyset af andre forskningsresultater på feltet.

Undersøgelsen af de to skoleklasser i Brønderslev Kommune har haft det overordnede formål at udbygge forståelsen af, *hvilke faktorer i skolens læringsmiljø, der hænger sammen med henholdsvis social trivsel og problemadfærd hos piger og drenge*. Der har været særligt fokus på at undersøge betydningen af forhold i det nære læringsmiljø, forstået som både voksenledede fællesskaber og børne-fællesskaber i og omkring klassen.

Udgangspunktet for undersøgelsen har været resultater fra kortlægningerne T1 og T2 (jf. tidligere), der viste, at der i Brønderslev Kommunes skoler er stor spredning mellem skoler og klasser på parametrene social trivsel og adfærd, og at der tillige er stor spredning mellem kønnene på disse parametre. Endelig er der stor forskel på, hvordan skoler og klasser har udviklet sig på disse punkter fra T1 til T2. Forskellene peger på, at forhold i læringsmiljøet spiller en rolle for trivsel og adfærd.

Case-klasserne, der indgår i undersøgelsen, er valgt ud fra forskelle i kortlægningsresultaterne, (ud fra et princip om maksimal variation), hvor der i den ene klasse er sket en positiv udvikling fra T1 til T2, (dvs. fra 4. til 7. klasse), når det gælder adfærds- og trivselsparametre, mens der i den anden case er sket en negativ udvikling.

Undersøgelsen er gennemført som en interviewundersøgelse blandt elever og lærere, og det er således elevernes og lærernes opfattelser, der er præsenteret, og som i det følgende vil blive sammenfattet og drøftet.

To overordnede konklusioner fra undersøgelsen er:

- 1) Der ser ud til at være en betydelig sammenhæng mellem adfærd og trivsel hos piger og drenge i case-klasserne og dynamikker og samspil i de *uformelle børnefællesskaber*, og
- 2) Når lærerne interesserer sig for og følger op på de problemer, eleverne oplever i børne-fællesskaber, ser det ud til at kunne have stor betydning for elevernes oplevelse af trivsel og en hæmmende effekt på problemadfærd.

I det følgende skal hovedkonklusionerne udfoldes.

I case-klasse A var forekomsten af problemadfærd og manglende trivsel størst, da eleverne gik i fjerde klasse (ved T1 målingen). I case-klasse B udviklede der sig gradvist øget problemadfærd og manglende trivsel frem til T2 målingen i sjette klasse. For begge klassers vedkommende ser det imidlertid ud til, at forklaringerne på forekomsten af problemadfærd og manglende trivsel i betydelig grad synes at relatere til dynamikker i og kvaliteten af samspillet mellem eleverne på de respektive tidspunkter. I begge case-klasser havde der udviklet sig mange konflikter mellem eleverne, og det ser ud til at hænge sammen med elevernes forhandlinger om positioner og indflydelse i fællesskabet. Eleverne fortæller om klikedannelse, især blandt pigerne og om flere eksempler på decideret mobning, lige som de fortæller om eksempler på drenge, der havde udadreagerende adfærd (og som var eller blev diagnosticeret med ADHD). Især i case-klasse A synes de mange konflikter at hænge sammen med rolleforvirring og usikkerhed på baggrund af mange elevudskiftninger. De identificerende mønstre her ligner resultater fra bl.a. Exbusundersøgelsen, der fandt, at generel usikkerhed om positioner i en klasse, følelser af ikke at høre til blandt relativt mange i en klasse, ('longing for belonging') kan føre til mistrivsel, udadreagerende adfærd og mobning af enkeltelever. Når det gælder mobning, viser Exbus-undersøgelserne i øvrigt, at 'Nissen sidder på klassen'. Mobning er yderst sensitiv over for den kultur, den er en del af, og når der sker mobning, er det er ikke så meget forholdet til forældre eller den mobbedes selvbillende, der er afgørende, men fællesskabet, der leder efter noget at være sammen om (Rahbæk Hansen, 2013).

Både kortlægningsresultaterne og interviewene i de to klasser viser, at pigerne generelt i højere grad end drengene, oplevede manglende trivsel og 'social isolation', især på de tidspunkter, hvor forekomsten af problemadfærd og mangel på trivsel var relativt høj i klasserne (jf. ovenfor). Dette resultat er i overensstemmelse med fund i bl.a. nyere trivselsundersøgelser (Skolebørns-undersøgelsen, 2014; Vidensråd for Forebyggelse, 2014; Den nationale trivselsmåling i folkeskolen, 2016), der alle viser, at piger generelt trives dårligere end drenge i skolen. Det er også i overensstemmelse med det generelle billede, der findes i Brønderslev Kommunes skoler, nemlig at pigerne føler sig især mere 'socialt isolerede', end drenge i skolen.

Interviewresultaterne fra case-undersøgelsen peger på, at især pigerne følte sig meget påvirkede af de usikre positioner og klikedannelser i elev-fællesskaberne, og det kunne være en af mulige forklaringer på deres overrepræsentation, når det gælder manglende trivsel og oplevelsen af social isolation. Både de piger, der var uden for klikkerne og de piger, der var med i dem, beretter om, at konflikterne berørte dem meget og fyldte i skolehverdagen. Indtrykket er, at de piger, der tillige havde vanskelige hjemlige forhold, var ekstra pressede i forhold til klikedannelser. Drengene beretter også om konflikterne, men på en mere distanceret måde, fx at konflikterne var irriterende, fordi der blev brugt så meget tid på dem. Man kan dog formode, at de drenge, der blev mobbet eller dem, som i øvrigt fremhæves som konfliktskabere af lærere og elever, fordi de kunne have en stærkt udadreagerende adfærd (og som var eller blev diagnosticeret med ADHD) var påvirkede af den generelle dynamik og usikkerhed om positioner i klasserne.

Der var et par stykker i hver klasse. De indgår ikke som respondenter i interviewmaterialet, da de alle havde flyttet skole, men de andre elever fortæller om, at de havde det svært.

Udover usikkerhed i forhold til sociale positioner og klikedannelser, er der en anden selvstændig faktor, der ser ud til at have sammenhæng med især pigernes oplevelse af social sammenhængskraft eller mangel på samme i elevfællesskaberne. Og det handler om elevernes brug af mobiltelefoner i frikvartererne. Især i case-klasse B peger flere af pigerne på, at i takt med, at de blev ældre og mobiltelefonerne og de sociale medier vandt indpas i frikvartererne, så oplevede de, at klassen gradvist blev mere opsplittet socialt.

Dette mønster er i overensstemmelse med det billede, der har tegnet sig i den offentlige debat i den seneste tid (fx DR, 2016), hvor flere skoler har berettet om forsøg med at forbyde mobiltelefoner ikke bare i undervisningen, men også i frikvartererne, fordi elevernes brug af dem synes at gå ud over det sociale sammenhold i klassen og kan fremme følelsen af social isolation hos eleverne.

Når man ser bort fra de relativt få elever (drengene), der kunne have stærkt udadreagerende adfærd, og som altså flyttede skole (eller blev flyttet), viste det sig endvidere ret overraskende, at pigerne ikke bare var overrepræsenterede med hensyn til manglende trivsel og social isolation, men faktisk også var det på negativ adfærd, både når det gjaldt mildere former for problemadfærd, som 'uro og ballade' (forstyrrelse af de andre elever og læreren i undervisningen) og alvorligere former som 'udadreagerende adfærd' (skænderier, slås mv.). På dette punkt afviger resultaterne således fra tidligere undersøgelser, der har vist, at drenge generelt er overrepræsenteret på begge former for problemadfærd i skolen (Nordahl, 2008, Overland, 2009), og at piger i højere grad end drenge, ser ud til at opføre sig i overensstemmelse med de institutionelle forventninger. Resultaterne afviger også fra det generelle billede fra Brønderslev Kommunes skoler.

Når mønstret i case-klasserne afviger på dette punkt, kan det muligvis hænge sammen med den kønsmæssige fordeling, der er i de to klasser. For det første er der en overvægt af piger i begge klasserne, det er pigerne, der ifølge eleverne er de mest dominerende i de sociale (børne-) fællesskaber, og flere af især de populære piger defineres af sig selv som 'drengepiger' og af de andre elever som 'larmepiger'. Nyere nordisk klasserumsforskning (fx Öhrn m.fl., 2014) viser, at det (stadig) er drengene, der dominerer socialt i de fleste klasser, men at pigers sociale position ser ud til at styrkes, når de talmæssigt er i overtal. Andre fund peger på, at der på nogle punkter er ved at ske en vis opblødning af kønsmønstret, og at man i højere grad end tidligere finder klasser med piger, der viser udadreagerende adfærd (og drenge, der fx viser relationelle kompetencer) (Nielssen 2013; Frederiksen, 2015). Et bud kan være, at kønsmønstret i case-klasserne delvist kan forstås i lyset af sådanne fund.

Selv om pigerne i case-klasserne som gruppe ser ud til at dominere socialt i klasserne i forhold til drengene, ser det dog ikke ud til, som det er fremgået, at det i sig selv har en positiv indvirkning på pigernes oplevelse af trivsel og 'social isola-

tion', når der samtidig er udbredt usikkerhed om sociale positioner og klikedannelse blandt pigerne.

Ligesom (især) pigernes oplevelse af manglende trivsel synes at have sammenhæng med usikkerhed om roller og positioner i klassen, synes også deres udadreagerende adfærd i form af mange skænderier og konflikter indbyrdes at kunne have sammenhæng hermed. Når det gælder uro og ballade i timerne synes derne dog også at hænge sammen med forhold, der knytter sig til de lærerledede fællesskaber. I case-klasse A var forekomsten af uro og ballade forbundet med en periode med mange lærerskift, mange vikarer og manglende respekt for disse. I case-klasse B udviklede uroen og balladen sig i situationer, hvor lærerne ifølge eleverne hyppigt forlod undervisningen eller satte dem til at arbejde selvstændigt uden læreropsyn.

Og så til den anden hovedkonklusion fra undersøgelsen: *når lærerne interesserer sig for og følger op på de problemer, eleverne oplever i de uformelle fællesskaber, ser det ud til at kunne have stor betydning for elevernes oplevelse af trivsel og en hæmmende effekt på problemadfærd.*

I case-klasse A vendte situationen, og der skete en tydelig positiv udvikling fra 4. til 6. klasse både på adfærds- og trivselsparametrene, mens situationen var den omvendte i case-klasse B, nemlig at der her skete en tydelig negativ udvikling i perioden fra 4.-6. klasse med hensyn til adfærd og trivsel. Og en vigtig forklaring på denne forskel ser ud til at være de primære læreres tilgang til, forståelse af og konkrete opfølgning på de problemer, eleverne oplevede i børnefællesskaberne.

I case-klasse A betød en ny klasselærer kombineret med et øget teamsamarbejde omkring klassen, at eleverne oplevede, at der blev taget hånd om deres indbyrdes konflikter og sårbare sociale relationer. Der synes at blive opbygget et tillidsforhold til eleverne fra lærernes side, eleverne følte sig lyttet til, og de oplevede enkeltvis og kollektivt at få hjælp og brugbare mestringsstrategier til at håndtere problemerne i det sociale fællesskab. En del af indsatsen fra lærernes side bestod i at arbejde med klassekulturen, hvor der blev produceret positive kollektive fortællinger, der var med til at skabe en vi-kultur og styrke fællesskabsfølelsen.

I case-klasse B blev der også i et vist omfang lavet indsatser fra lærernes side for at håndtere de stigende konflikter i børnefællesskaberne, men eleverne oplevede ikke, at indsatserne i stort omfang afhjælp problemerne, og de begyndte gradvist at afholde sig fra at involvere lærerne i deres problemer. Det manglende tillidsforhold synes at falde sammen med en tendens til hos centrale lærere at bagatellisere elevernes individuelle og indbyrdes problemer og lave negative fortællinger om dem og til en vis grad deres forældre. Især pigernes konflikter synes bagatelliseret ved at blive karakteriseret som typisk pigefnidder.

Det er velkendt fra fx omfattende metaanalyser, at de voksnes/lærernes evne til at skabe gode tillidsfulde relationer til eleverne er en af de vigtigste enkeltfaktorer for elevers udvikling og læring (Christensen & Larsen, 2011). Tilsvarende er det veldokumenteret, at det, at få en position som en tillidsvækkende og tro-

værdig voksen, kræver, at den voksne er sensitiv overfor den enkelte elevs behov og oplevelsesverden og ikke mindst, at den voksne aktivt anerkender barnet og ser dets resurser. (Fx Hundeide, 2004; Bae, 2013; Frederiksen, 2013).

I case-klasse A oplever eleverne, at lærerne viser lydhørhed overfor og anerkender de oplevede problemer, og tillidsrelationen, der dermed etableres, synes at blive en vigtig indgang for lærerne til at arbejde pædagogisk med dynamikkerne i børnenes sociale fællesskaber.

Omvendt i case-klasse B synes den manglende sensitivitet over for elevernes oplevelsesverden/manglende anerkendelse af de oplevede problemer i især pigernes fællesskaber samt de negative fortællinger og stereotype kønsopfattelser at blive en barriere for at arbejde med problemerne i børnefællesskaberne.

Mens der, som nævnt, udvikles et teamsamarbejde omkring case-klasse A, som synes at styrke lærernes fælles opmærksomhed på og forståelse af konflikterne i børnenes fællesskaber, er der tilsyneladende ikke et tilsvarende teamsamarbejde omkring case-klasse B, der potentielt kunne styrke en fælles indsats og eventuelt udfordre stereotype og handlingsbegrænsende opfattelser af eleverne og deres indbyrdes relationer.

Afrunding

Opsummerende og set i et generaliserende perspektiv bekræfter undersøgelsesresultaterne tidligere fund, der har vist, at problemadfærd og mangel på trivsel i skolen ikke bør ses som noget, der er iboende det enkelte barn, men som noget, der i høj grad bør forstås kontekstuel. Problemadfærden og mangel på trivsel udvikles og udspilles i elevens sociale relationer, hvor de sociale læringsfællesskaber ser ud til at spille en væsentlig selvstændig rolle.

Resultaterne sætter især lyskasteren på børnefællesskaberne i det nære læringsmiljø og peger på, at opmærksomheden i et fremadrettet, pædagogisk forbyggende perspektiv ikke mindst bør rettes mod dynamikkerne heri; dvs. elevernes deltagelsesmuligheder, indbyrdes relationer, positioneringskonflikter m.v.

Resultaterne peger tillige på, at opmærksomheden med fordel kan rettes mod den vigtige rolle, lærerne ser ud til at spille for, om uhensigtsmæssige dynamikker i børnenes fællesskaber brydes eller får lov til at udvikle sig. Og her gælder det især den betydning lærernes opmærksomhed på dynamikkerne i børnefællesskaberne, deres anerkendelse af elevernes oplevede problemer, og deres konkrete opfølgning på problemerne, synes at have.

Særligt når det gælder pigerne – og dette forekommer særligt interessant i lyset af tendensen til, at pigernes trivsel i skolen er faldende - peger resultaterne på, at det er vigtigt, at deres oplevelser af konflikter i børnefællesskaberne tages alvorligt. Når de bagatelliseres som fx pigefnidder og gøres til genstand for stereotype kønsforståelser, ser det ud til at kunne efterlade pigerne tilbage med en

følelse af ikke at være forstået og ikke at have støtte fra de betydningsfulde voksne.

Referencer

- Alenkjær, Rasmus (2009). *Inkluderende klasseledelse – at navigere i fællesskaber i* Jensen og Løw (red.) *Klasseledelse nye forståelser og handlemuligheder*. København: Akademisk Forlag.
- Bae, Berit (2013). Mulighed for deltagelse? Om kvaliteter i samspillet mellem pædagog og barn i Hundeide et al. *Relations- og Ressourceorienteret pædagogik –ICDP*. Dafolo.
- Christensen, G. & Larsen, M.C. (2011). *Viden om input, proces og udbytte i grundskolen*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning. Aarhus Universitet.
- Due, Pernille (2014). *Skolebørnsundersøgelsen 2014*. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet.
- Flyvbjerg, Bent (2015). Fem misforståelser om casestudier i Svend Brinkman & Lene Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Frederiksen, Pia (2012). Børns inklusions- og eksklusionsstrategier i Torben Næsby (red.). *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*. Dafolo.
- Frederiksen, Pia (2013). De betydningsfulde voksne i Hundeide et al. *Relations- og Ressourceorienteret pædagogik –ICDP*. Dafolo.
- Frederiksen, Pia (2015). *De 'vanskelige' drenge i klasserummet*. Ph.d. afhandling. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Hundeide, Karsten (2001). *Relationsarbejde i institution og skole*. Dafolo
- Hundeide, Karsten. (2013). ICDP-programmet – et relationsorienteret og empatibaseret program rettet mod barnets omsorgsgivere i Hundeide et al. *Relations- og ressourceorienteret pædagogik –ICDP*. Dafolo.
- Højholt, C., Røn Larsen, M., Stanek, A. (2014). *Børnefællesskaber- om de andre børns betydning*. Frydenlund.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2010). *Interview. Det kvalitative forskningshåndværk som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Lohman, G. (2008). *Klasseledelse og samarbejde -analyser og muligheder*. København: Gyldendals Lærerbibliotek
- Nielsen, J. (2008). Inklusion forstået som udviklende fællesskaber i Alenkjær, R. (red.). *Den inkluderende skole i praksis*. København: Frydenlund.
- Nielsen, Jørn. (2009). Klasseledelse, problemadfærd og fællesskab i Jensen og Løw (red.) *Klasseledelse nye forståelser og handlemuligheder*. København: Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. (2005). Vurdering i PP-tjenesten. Teorigrundlag og vurderingsværktøj. www.skolepsykolog.dk
- Nordahl, T. (2008). *Hjem og skole - hvordan skaber man et bedre samarbejde?* København: Hans Reitzels Forlag.

- Nordahl, T. et al. (2010). *Uligheder og variationer – danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*, Dafolo.
- Ogden, T. (2004). *Social kompetence og problemadfærd i skolen - kompetenceudviklende og problemløsende arbejde i skolen*. København: Klim.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praxis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2009). *Skolen og de udfordrende elever- om forebyggelse og reduktion af problemadfærd*. Dafolo.
- Qvortrup, Lars (2012). Inklusion – en definition i Torben Næsby (red.). *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*. Dafolo.
- Qvortrup, L., Nordahl, T., Hansen, L.S., Hansen, O. (2014). Resultater fra kortlægningsundersøgelserne i Brønderslev Kommune. Aalborg Universitetsforlag.
- Rahbøl Hansen, Helle (211). *Lærertilv og elevmobning*. Ph.d. afhandling. Danmarks pædagogiske Universitet.
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Roskilde Universitetscenter.
- Tetler, Susan & Molbæk, Mette (2015). *Inkluderende klasseledelse*. Dafolo.
- Yin, Roberts K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.

FULM:

Forskningsinformeret Udvikling af Læringsmiljøer